

Elina Pesonen ja Tuuli Saarainen

Toiminnallisten ja luovien harjoitteiden haasteet ohjauksessa Kepeli-hankkeessa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (AMK)

Sosiaaliala

Opinnäytetyö

2.11.2017

<p>Tekijä(t) Otsikko</p> <p>Sivumäärä Aika</p>	<p>Elina Pesonen ja Tuuli Saarainen Toiminnallisten ja luovien harjoitteiden haasteet ohjauksessa Kepeli-hankkeessa</p> <p>48 sivua + 1 liite 2.11.2017</p>
Tutkinto	Sosionomi (AMK)
Koulutusohjelma	Sosiaaliala
Suuntautumisvaihtoehto	Sosiaaliala
Ohjaaja(t)	Yliopettaja Jyrki Konkka Lehtori Niina Pietilä
<p>Opinnäytetyö on tehty Kepeli-hankkeen toimeksiantona ja keskittyy ohjaajien kokemuksiin haasteisiin Kepeli-hankkeen maahanmuuttajaryhmien toiminnallisten ja luovien harjoitteiden ohjauksessa. Kepeli-hanke on Metropolia ammattikorkeakoulun vuosina 2016-2018 koordinoima hanke, jossa kehitetään kehollisia ja pelillisiä harjoitteita kotoutumisen tueksi. Opinnäytetyön tarkoituksena on lisätä tietoa ryhmien ohjaukseen liittyvistä haasteista ja siirtää tietoa ohjaajilta hankkeelle.</p> <p>Opinnäytetyön taustoitusta sisältää tietoa maahanmuuttoon ja monikulttuurisuuteen liittyen. Tutkielmassa esitellään erilaisia teorioita ohjaamiseen, opettamiseen ja oppimiseen liittyen, joista aktivoiva opetus edustaa Kepelin ja kenties nykypäivän ajattelua opettamisesta ja oppimisesta. Se esittelee ajatuksen siitä, kuinka opettajan ja ohjaajan paikka on muuttunut pelkästä tiedon antajasta opiskelijan rinnalla kulkijaksi. Opetuksen monimuotoisuus ja virikkeellisyys korostuvat uudella ope- tustyyliä, joka haastaa tilat, välineet sekä ohjaajat.</p> <p>Opinnäytetyö on laadullista tutkimusta. Aineiston keräämiseen on käytetty teemahaastattelua sekä osallistuvaa havainnointia. Haastateltaviksi valikoitui Kepeli-hankkeen maahanmuuttajaryhmien ohjaajia ja osallistuva havainnointi suoritettiin Kepelin työpajassa sekä opiskelijaryhmän ohjauskertaa seuraamalla. Tutkielman aineistot täydentävät toisiaan ja kuvaavat tutkittavan aiheen tarkemmin ja laajemmin. Aineistot on litteroitu, jonka jälkeen ne on teemoiteltu ja koottu uudelleen aineistosta tehtyjen havaintojen perusteella.</p> <p>Aineiston perusteella ohjaamiseen liittyy paljon erilaisia haasteita, jotka voidaan karkeasti jaotella ulkoisiin sekä sisäisiin haasteisiin. Moni haasteista liittyy ryhmien toimimiseen matalan kynnyksen periaatteen mukaan, josta seuraa osallistujien vaihtuvuus ja toiminnan suunnittelemisen vaikeus. Myös ryhmäytyminen, luottamuksen syntyminen ja vertaistuen löytäminen vaikeutuvat vaihtuvuuden vuoksi. Tilat luovat harjoitteiden ohjaamiseen omat haasteensa. Aineiston ja teorian vuoropuhelusta ei selviä vaaditaanko toiminnallisten ja luovien harjoitteiden ohjaamiseen erityispiirteitä tai -osaamista. Ohjaajalta edellytetään kuitenkin ohjaustilanteessa kykyä inspiroida ja houkuttaa esiin osallistujan luovuus sekä oppimispotentiaali sopiviksi konstruoiduilla harjoitteilla.</p>	
Avainsanat	kotoutuminen, luovat harjoitteet, aktivoiva koulutusmalli, Kepeli-hanke

Author(s) Title Number of Pages Date	Elina Pesonen and Tuuli Saarainen The challenges of instructing active and creative exercises in Kepeli- project 48 pages + 1 appendice 2 November 2017
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructor(s)	Jyrki Konkka, Principal lecturer Niina Pietilä, Lecturer
<p>The purpose of this Bachelor's thesis was to examine the challenges the instructors face when they use active and creative exercises as working tools when integrating immigrants into the Finnish society and teaching them Finnish. This thesis was commissioned by the Kepeli-project coordinated by the Metropolia University of Applied Sciences between 2016 and 2018. Kepeli aims to provide games and bodily exercises which are then used by instructors working in different organisations and projects.</p> <p>The thesis provides a practical point of view of the instructors' challenges. It presents the phenomenon of immigration and the topics of instructing adults in groups and the benefits of using active and creative exercises in instructing and teaching. The topics are connected to theories about instructing, teaching and learning and the theory of active learning supports the ideology behind the Kepeli-project. The theory suggests that the position of the instructor is no longer only the provider of information but also an equal being supporting the learning process. It also suggests that there is a growing need of more stimulating environments, bigger spaces and more functional equipment to be used when doing the Kepeli exercises.</p> <p>The thesis was constructed and carried out as a qualitative research. The data were collected by using semi-structured interviews of the instructors already participating in the Kepeli-project and participant observation. The collected data present the subject in a well-rounded and extensive manner. The interviews were transcribed and studied by using coding. The data were compared and reflected against the theories used and the observations made from it formed the conclusion of the thesis.</p> <p>Based on the analysed data the challenges of instructing such exercises are both intrinsic and extrinsic. The Kepeli-project provides low threshold services for immigrants thus the participation is therefore optional. This causes challenges in planning the exercises and building trust between the client and the instructor. Also the lack of proper equipment and working environments complicate the execution of active and creative exercises and the instructors have to alter the exercises according to the situation. The interviews and the theory will not give an unequivocal answer to whether the described circumstances and expectations demand specific skills from the instructor. The creative and active exercises rely on the instructors' abilities to 'think outside the box' and to construct the instructing sessions in a way that allows the participant to learn by using their creative side and personal potential.</p>	
Keywords	integration, creative exercises, active learning, Kepeli-project

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Maahanmuuton käsitteitä pähkinänkuoressa	2
2.1	Maahanmuuttaja ja pakolainen	2
2.2	Kotoutuminen ja kotoutumiskoulutus	3
2.3	Järjestöt kotoutumistyön apuna	4
3	Ohjaaminen ja vuorovaikutus	6
3.1	Ohjaajat sillanrakentajina	6
3.2	Ryhmänohjaus	7
3.3	Aikuisten ohjaaminen	8
3.3.1	Osallistujien moninaiset lähtökohdat ja oppimisen haasteita	8
3.3.2	Aikuisen oppiminen	9
3.3.3	Erilaisia oppimiskäsityksiä	10
3.3.4	Oppimisen uudenlainen suunta	11
4	Ohjauksen erityispiirteitä Kepeli-hankkeessa	13
4.1	Monikulttuurisuuden huomioiminen ohjauksessa	13
4.2	Ohjaaminen ilman yhteistä kieltä	14
4.3	Toiminnallisten ja luovien harjoitteiden merkitys	15
4.3.1	Leikki ja draamakasvatus osana toiminnallisia harjoitteita	16
5	Tutkimuskysymys ja opinnäytetyön tarkoitus	18
6	Menetelmälliset valinnat	18
6.1	Tutkimusstrategia ja kvalitatiivinen tutkimus	18
6.2	Aineiston kerääminen ja käsitteleminen	19
6.2.1	Haastattelu ja teemahaastattelu	19
6.2.2	Havainnointi menetelmänä	21
6.2.3	Osallistuva havainnointi	21
6.2.4	Haastattelun toteuttaminen	23
6.3	Aineiston kuvaus ja käsittely	25
7	Aineiston analyysi ja tulkinta	26
7.1	Opetusympäristön ja välineiden aikaansaamat haasteet	26
7.2	Siirtymävaiheet harjoitteiden välillä ja aikakäsitys	29

7.3	Luottamuksen rakentuminen matalan kynnyksen toiminnassa	30
7.4	Ohjaajien määrä ja ryhmä koko	32
7.5	Ohjaajuus	33
7.5.1	Ohjaajan ominaisuudet	33
7.5.2	Motivointi ja innostaminen	35
7.5.3	Ohjaajan asema ja auktoriteetti	36
7.6	Tavoitteiden mittaaminen	38
8	Pohdinta	39
	Lähteet	44
	Liitteet	
	Liite 1. Haastattelurunko	

1 Johdanto

Opinnäytetyö tehtiin Kepeli-hankkeelle, joka kehittää Metropolia ammattikorkeakoulun ja yhteistyöjärjestöjen kanssa maahanmuuttajille suunniteltuja kehollisia ja pelillisiä harjoitteita. Näiden harjoitteiden päämääränä on tukea maahanmuuttajia kotoutumisessa ja kehittää heidän kielitaitoaan. Selvitämme opinnäytetyössä ohjaajien kokemia haasteita toiminnallisten ja luovien harjoitteiden ohjauksessa aikuisten maahanmuuttajien ryhmille.

Kepeli-hankkeen projektipäällikkö Mai Salmenkangas toivoi meidän keskittyvän opinnäytetyössämme toiminnalliseen ja luovaan näkökulmaan. Toisen ryhmän tehtäväksi jäi opinnäytetyö, joka kohdentuu monikulttuurisiin ja kielellisiin haasteisiin ohjauksessa. Tästä syystä käsittelemme monikulttuurisia ja kielellisiä haasteita hyvin pintapuolisesti. Töidemme on tarkoitus tulla osaksi Kepeli-hankkeen opasta.

Tutkimuksellisen opinnäytetyömme palvelee Kepeli-hankkeen tarpeita, sillä maahanmuuton kotoutumisprosessista löytyvää tutkimustietoa on rajatusti. Työssä selvitämme teoriapohjaa siitä, miksi toiminnalliset ja luovat menetelmät ovat tarpeellisia kotouttamisen edistämiseksi ja millaisia haasteita ohjaajat kohtaavat niitä käyttäessään.

Opinnäytetyömme etenee johdannon jälkeen käsitteiden määrittelystä kohti ohjaajuuteen ja ryhmänohjaukseen liittyvää teoriaa. Lisäksi tarkastelemme aikuisen oppimista ja erilaisia oppimiskäsityksiä. Tämän jälkeen siirrymme pohtimaan ohjauksen erityispiirteitä, kun ohjauksessa täytyy huomioida monikulttuurisuuden ja toiminnallisen sekä luovien harjoitteiden tuomat vaikutukset. Seuraavaksi määrittelemme tutkimuskysymyksen, josta siirrymme tutkielman toteutukseen eli esittelemme menetelmälliset valinnat. Aineisto on kerätty teemahaastatteluilla ja täydentävänä aineistona käytetty havainnointia sekä osallistuvaa havainnointia. Haastatteluihin osallistui Kepeli-hankkeen yhteistyöjärjestöistä Irmeli Puntari Jade-projektista, Suvi Pirttiahon ja Amina Mohamed African Care -järjestöstä sekä opiskelija Nea Kaila, joka ohjasi muiden opiskelijoiden kanssa muutamia toiminnallisia kielenopetustunteja Axxell Utbildning -järjestöön. Haastatteluaineisto on litteroitu, jonka jälkeen sitä on pilkottu ja luokiteltu. Lopuksi analysoimme aineiston ja pohdimme siitä nousseita havaintoja ja ristiriitoja.

Työmme keskittyy ohjaajien kokemiin haasteisiin, mutta näitä haasteita on mahdotonta ymmärtää ilman monikulttuurisuuden ja maahanmuuton taustaa tukena käyttäen. Tutkielmamme keskiössä onkin yllättäen ohjaaja itse sekä oppija ja ohjattava.

2 Maahanmuuton käsitteitä pähkinänkuoressa

Maahanmuutto Suomeen on kasvanut viime vuosina ja ulkomaalaisväestö onkin lähes kaksinkertaistunut 2000-luvulla. Syyt maahanmuuttoon ovat muuttuneet ja monipuolistuneet 90-luvun alusta, jolloin maahanmuuton pääasialliset syyt olivat humanitaarisia. Monikulttuurisuus sekä erilaiset arvot ja tavat ovat vahvistaneet paikkaansa yhteiskunnassa pikkuhiljaa. (Maahanmuutto kasvaa ja monipuolistuu n.d.)

2.1 Maahanmuuttaja ja pakolainen

Maahanmuuttaja on käsitteenä monimutkainen, koska siihen luetaan kuuluvaksi niin pakolaiset, turvapaikanhakijat, ulkomailta adoptoidut kuin työvoimasiirtolaiset (Söderling 2013: 17). Toisin sanoen tähän ryhmään kuuluvat kaikki ulkomailta Suomeen muuttaneet. Työ- ja elinkeinoministeriön sivuilla maahanmuuttaja määritellään kaikessa yksinkertaisuudessaan ihmiseksi, joka muuttaa maasta toiseen. Syitä muuttoon on kuitenkin monia. (Keskeiset käsitteet n.d.) Osa hakee turvapaikkaa kriisialueilta ja osa muuttaa esimerkiksi työn, opiskelun tai perheen vuoksi Suomeen. Joulukuussa 2016 Helsingin kaupungin tietokeskuksen julkaiseman tutkimuksen mukaan alkuvuodesta 2016 helsinkiläisistä joka seitsemäs oli ulkomaalaistaustainen. (Vilkama 2016: 5.)

Pakolaisneuvonnan sekä työ- ja elinkeinoministeriön verkkosivuilla pakolainen määritellään henkilöksi, joka on paennut kotimaastaan sotaa, levottomuuksia ja ihmisoikeusrikkomuksia. Hänellä on perusteltu syy joutua vainotuksi esimerkiksi poliittisen mielipiteensä vuoksi, alkuperänsä, kansallisuutensa, uskontonsa tai yhteiskunnallisen ryhmänsä vuoksi. Näiden perusteiden vuoksi hänelle on myönnetty kotimaansa ulkopuolella kansainvälistä suojelua. (Käsitteitä n.d.; Keskeiset käsitteet n.d.) Turvapaikanhakija on ihminen, joka hakee turvaa toisesta valtiosta. Pienelle osalle turvapaikanhakijoista myönnetään pakolaisstatus, mutta he voivat saada toissijaisen suojelutarpeen perusteella oleskeluluvan. (Yleisimmin käytetyt termit n.d.)

Pakolaiset ohjataan yleensä sosiaalityön asiakkaiksi, jolloin heidän kotoutumistaan voidaan tukea ja edistää. Heillä on usein puutteita esimerkiksi sosiaalisissa verkostoissa,

taloudellisia vaikeuksia, paljon viranomaiskontakteja sekä kielitaidottomuutta ja näihin he saavat sosiaalityöntekijöiltä tukea. (Anis 2013: 148.) Kaikilla maahanmuuttajilla on yhtäläinen oikeus kotoutumista edistäviin toimenpiteisiin eikä tämä kotoutumisen tuki ole millään tavalla riippuvainen maahantulon perusteesta. Kotoutumisprosessissa on kyse siitä, että maahanmuuttaja löytäisi paikkansa uudesta kulttuurista ja maasta. Kotouttamistoimenpiteitä säätelee siitä erikseen säädetty kotoutumislaki. Sen mukaan viranomaisten ja kuntien tulee taata maahanmuuttajalle keinoja kotoutua Suomen yhteiskuntaan ja oikeus palveluihin. (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010.)

2.2 Kotoutuminen ja kotoutumiskoulutus

Kotoutuminen on tapahtumien ketju, jossa ihminen ”oppii tietoja, taitoja ja toimintatapoja sekä luo uusia sosiaalisia verkostoja” (Alitolppa-Niitamo – Säävälä 2013: 7). Kotoutuminen on kaksisuuntainen prosessi, jossa maahanmuuttaja oppii uutta kieltä ja yhteiskuntatietoutta menettämättä omaa kulttuuriaan tai äidinkieltään ja tulevaisuudessa toimii tasavertaisena jäsenenä yhteiskunnassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d.) Kotoutumisessa maahanmuuttaja ja yhteiskunta muuttavat hitaasti toisiaan (Kotoutumisen kaksisuuntaisuus n.d.). Yksi kotoutumisen edellytyksistä on, että valtaväestö sekä sen asenteet ja toimintatavat mahdollistavat tämän toiminnan. Kyse on myös hallitsevan kulttuurin ja sen edustajien sopeutumisesta, yhteiskunnan ja erilaisten organisaatioiden reagoimisesta ja näin ollen muuttuvien tilanteiden luomiin tarpeisiin vastaamisesta. (Alitolppa-Niitamo – Säävälä 2013: 6–7.)

Kotoutumiskoulutuksen tarkoituksena on edistää ja tukea maahanmuuttajan mahdollisuuksia osallistua yhteiskuntaan ja olla siinä aktiivisena jäsenenä. Kielen oppiminen on kotoutumiskoulutuksen tärkeimpiä päämääriä, mutta koulutuksen tarkoituksena on antaa myös erilaisia kulttuurisia, elämänhallintaan liittyviä sekä yhteiskunnallisia valmiuksia. (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012: 11, 23.) Kepeli-hankkeen tavoitteet ovat samat, mutta niihin pyritään eri tavalla: kehollisilla ja pelillisillä harjoitteilla (Kepeli – Kotoutumista kehollisilla ja pelillisillä menetelmillä n.d.).

Päävastuu kotouttamisesta ja kotoutumista tukevista toimenpiteistä on kunnilla sekä työ- ja elinkeinotoimistolla. Myös järjestöillä on oma tärkeä paikkansa täydentämässä kotoutumistoimintaa, joka koostuu ohjauksesta ja neuvonnasta, alkukartoituksesta, kotoutu-

missuunnitelmasta sekä kotoutumiskoulutuksesta. Lain mukaan kunnan, työ- ja elinkeinotoimiston sekä muiden viranomaisten vastuulla on, että maahanmuuttajalle tarjotaan tarvittavaa ohjausta ja neuvontaa sekä ohjataan polulle kohti kotoutumista sekä työtä tai opiskelupaikkaa. (Kotoutumista edistävät toimenpiteet n.d.; Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010.)

Jokainen maahanmuuttaja on yksilö ja niinpä jokaisen kotoutuminen etenee omalla tavallaan. Kotoutumiseen vaikuttavat maahanmuuttajan ominaisuudet, edellytykset, tarpeet ja toiveet. Myöskään motivaation merkitystä ei tule jättää huomiotta. (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012.) Kepeli-hankkeen (Kepeli – Kotoutumista kehollisilla ja pelillisillä menetelmillä n.d.) asiakaskunnan kannalta Osallisen Suomessa- hankkeen (2010) tulokset ovat kiinnostavia. Osallisen Suomessa -hankkeen tehtävä oli vuosina 2010-2013 kehittää maahanmuuttajien kotoutumista ja kehittämissuunnitelmaa varten järjestettiin kyselytutkimus, jolla kartoitettiin maahanmuuttajien suomen kielen taitoa ja käyttöä. Kysely jaettiin osana yleisen kielitutkinnon taustatietokyselyä. Kyselyn perusteella havaittiin yhteys pakolaisuuden, turvapaikan hakemisen sekä kielitaidon välillä. Hankkeen aineiston valossa näyttää siltä, että pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden on vaikeampi saavuttaa kotoutumiskoulutuksen tavoitetasoa. Syitä tähän ei hankkeen raportissa eritelty. (Pöyhönen ym. 2010: 30.) Väestöliiton julkaisussa nostetaan kuitenkin esille, että pakolais- ja turvapaikanhakija statuksella maahan tulleet voivat ensin vuosia haaveilla palaamisesta kotimaahansa ja vuosia saapumisensa jälkeen he muuttavat asennoitumistaan uuteen maahan ja kotoutumiseen, kun eivät voikaan palata kotimaahansa. Tämä luo uudenlaisia haasteita kotoutumistoiminnalle, johon Kepeli-hanke pyrkii osaltaan vastaamaan. (Mikkonen 2013: 59.)

2.3 Järjestöt kotoutumistyön apuna

Järjestöjen maahanmuuttajatyön toiminnot vaihtelevat pitkälti riippuen siitä, minkälaiset resurssit niillä on käytettävänä. Osa järjestöistä on paikallisia ja vapaaehtois pohjalla toimivia ja osa suuria valtakunnallisia järjestöjä kuten SPR ja Väestöliitto. Valtakunnalliset järjestöt toimivat yleensä palkattujen ammattilaisten johdolla ja niillä on myös tutkimus- ja kehystoimintaa. Toiminta maahanmuuttajatyön järjestöissä nousee usein arkisista haasteista ja pitää sisällään esimerkiksi kielten opetusta, erilaista kerhotoimintaa ja avointen kohtaamispaikkojen ylläpitoa. Järjestöillä ei välttämättä ole laaduntarkkailua,

mutta toimintaa seurataan usein sisäisesti. Tavoitteet vaihtelevat järjestöittäin. (Pöyhönen ym. 2010: 54–55.)

Kolmannen sektorin toiminta ei aina ole yhtä tavoitteellista kuin virallisten tahojen kotouttamistoiminta, mutta sille on oma paikkansa kotouttamisen ketjussa. Kepeli-hanke kohdentaa toimintansa järjestöjen ohjaajien kouluttamiseen sekä erityisen haavoittuvassa asemassa oleviin maahanmuuttajiin. (Kepeli – Kotoutumista kehollisilla ja pelillisillä menetelmillä n.d.; Pöyhönen ym. 2010: 54–55.) Kepelin päämääränä on koota ja kehittää maahanmuuttajien kotoutumista tukevia ja edistäviä kehollisuuteen ja pelillisyyteen perustuvia harjoitteita, vahvistaa eri tahojen yhteistyötä alkuvaiheen kotoutumisen saralla sekä kouluttaa ja vahvistaa maahanmuuttajajärjestöjen osaamista toiminnallisten harjoitteiden käytössä. Metropolia Ammattikorkeakoulun päähankekumppanit Kepeli-hankkeessa ovat African Care, Pro-tukipiste ja Urheilupuisto Kisakeskus, mutta myös monet muut sosiaalialan järjestöt tekevät hankkeen kanssa yhteistyötä. Toiminnan taustalta löytyy aiempien hankkeiden tuottama tieto siitä, että keholliset menetelmät sopivat hyvin alkuvaiheen kotoutumiseen. (Kepeli – Kotoutumista kehollisilla ja pelillisillä menetelmillä n.d.)

Järjestöt ovat usein luonteeltaan matalan kynnyksen paikkoja ja niillä on oma tehtävänsä esimerkiksi syrjäytymisen vastaisessa toiminnassa (Kepeli – Kotoutumista kehollisilla ja pelillisillä menetelmillä n.d.; Pöyhönen ym. 2010: 54–55). Matalalla kynnyksellä tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, millaisena toiminta Kepeli-hankkeen järjestöissä näyttäytyy: osallistumiseen ei vaadita ennakkoilmoittautumista eikä toimintaan ole pakko sitoutua mitenkään. Maahanmuuttajille se on mahdollisuus osallistua ohjaukseen ja opetukseen ja toisaalta se on helppo kohtaamispaikka samassa tilanteessa olevien ihmisten kesken. Kepeli pyrkii vahvistamaan osallisuutta ja huomioimaan sekä ohjaajien että maahanmuuttajien erityistarpeet toiminnallisilla harjoitteilla. (Kepeli – Kotoutumista kehollisilla ja pelillisillä menetelmillä n.d.)

Matalalla kynnyksellä pyritään siihen, että toiminta tavoittaa juuri ne maahanmuuttajat, joita viranomaistahot eivät tavoita. Näin he eivät tipahda johonkin tuntemattomaan, vaan heitä voidaan ohjata tarvittaessa eteenpäin (Pöyhönen ym. 2010: 54–55). Vapaaehtoisuudelle perustuva oleminen ja tekeminen sekä tasavertainen kohtaaminen auttavat arkipäiväisen kielenkäytön kehittämisessä ja vahvistavat sosiaalisten suhteiden kehittymistä. Kotouttamistoiminta, joka perustuu vapaaehtoisuudelle, luo myös hyvän pohjan

kotoutumisen kaksisuuntaisuudelle, mikä havaittiin naisille ja tytöille suunnatun Luetaan yhdessä -hankkeen piirissä. (Kalimo – Salonen – Jarimo-Lehtinen 2011: 22–24.)

3 Ohjaaminen ja vuorovaikutus

Ohjaaminen ja neuvonta ovat ajan, huomion ja kunnioituksen antamista toiselle. Ajan antamisella tarkoitetaan sitä, että pysähdytään hetkeksi eikä näytetä mahdollista kiirettä ohjattavalle, jottei hätäisyys tartu. Tarkoituksena on luoda rauhallinen ja turvallinen hetki. Ohjaajan sekä ohjattavan on hyvä yhdessä määritellä, mitä esimerkiksi missäkin ajassa täytyy tai voi saada aikaan. Yhteinen ja realistinen käsitys aikaperspektiivistä on olennaista ohjauksen suunnittelemisen ja etenemisen kannalta. (Onnismaa 2007: 39–40.)

Huomiolla tarkoitetaan kuuntelemista ja sitä että kertoja kokee tulleen kuulluksi. Huomio eli kuunteleminen näyttäytyy välittämisenä ja kuuntelemalla pääsee samalla kiinni kertojan käsityksiin ja mahdollisiin väärinkäsityksiin itsestä ja maailmasta. Ajan ja huomion avulla luottamuksellinen suhde alkaa syntyä ja omista vaikeistakin asioista puhuminen helpottuu. Ohjaussuhteen kehittyminen vaatii jatkuvaa rohkaisua ja kannustusta, mutta ei kuitenkaan vaatimusta puhua toisen kanssa. Kuuntelijan täytyy kyetä kuuntelemaan hiljaisuudet ja epäröinnit. (Onnismaa 2007: 42.)

Myös aitous ohjaustilanteessa, ohjattavan arvostaminen ja empaattinen ymmärtäminen ovat ohjaussuhteen perustana. Ohjaajan ei tarvitse pysytellä koko ajan jäykässä ammatillaisen roolissa, vaan tärkeintä on, että hän on läsnä. Arvostaminen näkyy siinä, että ohjattava hyväksytään sellaisenaan, ainutlaatuisena itsenään. Empaattisella ymmärtämisellä viitataan kuuntelun lisäksi pyrkimykseen ymmärtää esimerkiksi ohjattavan tunteita, ajatuksia ja sitä miten hän hahmottaa maailman. (Parkkinen – Puukari 2007: 34–35.)

3.1 Ohjaajat sillanrakentajina

Maahanmuuttajatyötä tekevät ohjaajat ovat tärkeitä sillanrakentajia vanhan ja uuden kulttuurin välillä. Jos muuton taustalla on pakolaisuus ja rankkoja kokemuksia, on ohjaajan tehtävä ensisijaisesti rakentaa turvallinen ja luottamuksellinen ohjaussuhde, jonka

kautta maahanmuuttaja autetaan kokonaisvaltaisempaa osallisuutta kohti. Tieto, kriittisyys ja dialogi auttavat ohjaajaa ylittämään mahdollisia näkymättömiä kulttuurisia rajoja. (Puukari – Taajamo 2007: 18.) Monikulttuurinen ohjaus on sykliä itsen ja toisen välillä, kulttuurien välillä. Pikkuhiljaa tämä suhde aukeaa ja syvenee. (Puukari – Korhonen 2013: 36.)

Jokaisella ohjaukseen saapuvalla on omat odotuksensa tapaamisen sisällöstä ja niissä hetkissä odotukset joko täyttyvät, tulee pettymyksiä tai ohjaus voi olla odotuksia parempaa. Batumubwira korostaa kuinka perhe on virallisen instanssin sijaan monelle maahanmuuttajalle se ympäristö, jossa ongelmia käsitellään. (Batumubwira 2005: 45–51.) Ohjaajan tehtävä onkin pyrkiä luomaan sellainen luottamuksellinen suhde, josta pikkuhiljaa voi kehittyä dialoginen vuorovaikutussuhde, jossa asioiden esiin nostaminen ei saa toista osapuolta poistumaan paikalta (Mönkkönen 2007: 89).

Antoinette Batumubwira (2005: 45–49) on muuttanut Suomeen 2000-luvun alussa ja vahvistaa kokemuksellaan ajatusta siitä, että ohjaustyössä täytyy olla holistinen pohjavire. Hän kirjoittaa läsnäolon tärkeydestä, josta puhuu myös Onnismaa (2007: 42–43). Onnismaan mukaan ”kuuntelu on puhumistakin aktiivisempaa” (Onnismaa 2007: 42–43). Tällä hän tarkoittaa muun muassa sitä, että kuuntelija on paikalla, jotta kertojalla olisi joku, jolle kohdistaa sanansa. Oman puheen kuuleminen saattaa joskus helpottaa ymmärtämään asioita. (Onnismaa 2007: 47.)

3.2 Ryhmänohjaus

Ryhmillä on kahdenlaisia tavoitteita: asiatavoitteita ja tunnetavoitteita. Toiminnan tarkoitus määrittää ryhmän tehtävän, mutta hyvässä ryhmässä tavoitteet ovat tasapainossa keskenään. Ryhmän koko vaikuttaa luonnollisesti siihen, millaisia vuorovaikutussuhteita ryhmäläisten välillä syntyy. Pienemmissä ryhmissä on helpompi luoda henkilökohtaisia suhteita kuin suurissa ryhmissä. (Laine 2005: 37–38.) Pienessä ryhmässä myös osallistuminen on yleisesti aktiivisempaa, mikä tukee Kepelin toiminnan tarkoitusta kielenoppimisessa (Jauhiainen – Eskola 1994: 110–111). Ohjaajan tehtävä on auttaa ryhmää saavuttamaan tavoitteensa ja kyetä vaihtelevissa olosuhteissa sekä yllättävissä tilanteissa viemään ryhmää kohti tavoitteitaan (Laine 2005: 50–51).

Ryhmän jäsenten väliset vuorovaikutusteot vaikuttavat ryhmän ilmapiiriin. Tekoihin kuuluvat niin sanallinen vuorovaikutus kuin sanaton vuorovaikutus eli esimerkiksi eleet, liikkeet ja vaitiolot. Ryhmän toiminta on jatkumoa, jossa edellinen on aina perustana seuraavalle. Ne saattavat olla reaktioita paikallaolijan omista tulkinnoista, joihin sisältyvät henkilön omat kokemukset, tavoitteet ja kulttuuriset oletukset. Ryhmädynamiikan kannalta tilanteen ja tilannekohtaisuuden ymmärtäminen on tärkeää, mikä tuo haasteita ohjaukseen ja sen mahdolliseen kulttuurisidonnaisuuteen. (Jauhiainen – Eskola 1994: 110–111.) Se, miten ryhmäläiset kokevat ohjaajan läsnäolon ja miten ryhmäytymistä on avustettu nousevat tärkeään osaan. Suomen kielen oppiminen lienee tehokkainta lämmenhenkisessä ja aktiivisessa ryhmässä.

3.3 Aikuisten ohjaaminen

3.3.1 Osallistujien moninaiset lähtökohdat ja oppimisen haasteita

Kepeli-hankkeen ohjaukseen osallistuvien aikuisten taustat ovat moninaiset, sillä asiakasryhmä muodostuu Euroopan ulkopuolelta tulevista maahanmuuttajista. Heidän koutoutumisprosessinsa ovat eri vaiheissa ja joillakin prosessi on pitkittynyt. (Kepeli 2017.) Tämä täytyy ottaa huomioon ryhmiä ja niiden ohjaustilanteita tarkasteltaessa.

Mielenterveyshäiriöiden riski on korkeampi maahanmuuttajilla, pakolaisilla ja turvapaikanhakijoilla. Psyyken häiriöt vaikuttavat kielenoppimiseen, työnhakuun, perhe-elämään ja sopeutumiseen yhteisöön. (Halla 2007: 469.) Pakolaisuus voidaan nähdä traumana, johon liittyy pelko hengen tai identiteetin menettämisestä (Rauta 2005: 24). Erityisesti pakolaisilla voi olla taustallaan traumaattisia tapahtumia, jotka voivat vaikuttaa suuresti oppimiskykyyn ja sopeutumiseen. Moni pakolainen on asunut ennen muuttoa sotalueella tai jostain toisesta syystä joutunut pelkäämään oman tai läheistensä hengen vuoksi. Matka uuteen maahan on voinut kestää pitkään, perhe ajautua erilleen ja matkalla tapahtunut väkivaltaisuuksia. Myös traumaattisten asioiden näkeminen voi vaikuttaa ihmisen mieleen ja olemiseen. (Schubert 2009: 167–171.)

Traumat voivat vaikeuttaa aikuisen oppimiskykyä merkittävästi ja esimerkiksi tarkkaavaisuus voi heikentyä eikä aikuinen jaksa keskittyä opiskeltavaan asiaan. Samalla tavalla vaikuttaa kohonnut vireystila, jolloin ihminen reagoi kaikkeen ympärillä tapahtuvaan koko ajan. Myös muistitoiminnot voivat häiriintyä trauman seurauksena ja voi ilmetä erilaisia

dissosiativisia häiriötä. Kokemukset voivat myös vaikuttaa ihmisen itsetuntoon ja käsitykseen omista taidoista ja kyvyistä. Luottamusongelmat ovat traumaista kärsivillä ihmisillä myös tyypillisiä. (Schubert 2009: 173–175.)

Traumojen lisäksi aikuisten maahanmuuttajien oppimisesta puhuttaessa on tarpeen tarkastella myös opiskeluvalmiuksia, koska osa maahanmuuttajista ei välttämättä ole käynyt lainkaan koulua ennen Suomeen muuttoa. Myös luku- ja kirjoitustaidon alueen ongelmat ovat yleisiä maahanmuuttajien parissa ja tämä huomioidaankin tähän haasteeseen keskittyneissä opetusryhmissä. Ongelmana kuitenkin on, että ryhmien ulkopuolelle jää paljon samankaltaista tukea tarvitsevia opiskelijoita. Lisäksi täytyy ottaa huomioon erityiset oppimisvaikeudet, joista yleisin on lukivaikeus. (Peltonen 2009: 157–158.) Kepeli-hankkeella on selkeästi oma paikkansa toiminnallisen kielenopetuksen tarjoajana. Toisaalta on myös mietittävä sitä, että erilaiset oppimisvaikeustestit ovat kulttuuri- ja kielisidonnaisia eivätkä toimi aukottomasti maahanmuuttajien kieliongelmiensa kartoittamisessa. Haasteita on myös opettajilla ja ohjaajilla, joiden ammattitaidon ja osaamisen täytyy olla laaja-alaista. Pedagogisten taitojen lisäksi on hyvä hallita yhteiskunnan palvelurakennetta, opiskelijahuoltoa sekä tunnistaa kulttuurien erilaisia piirteitä. (Peltonen 2009: 157–158.) Oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja käsittelyssä hyvänä apuna on moniammatillinen ohjaus (Pöyhönen ym. 2010: 95).

3.3.2 Aikuisen oppiminen

Suomen koulutuspolitiikan keskeisimpiä aatteita ovat oppimisen itseohjautuvuus, yksilöllisyys, joustavuus ja koko elämän läpi kestävä oppiminen. Aikuisten koulutuksessa ja oppimisprosessissa tärkeää on reflektiivisyys ja oman oppimisen havainnointi. (Vehviläinen 1999: 12.) Oman oppimisen arvioinnin hyötynä oppija huomaa ongelmakohtia sekä onnistumisia. Tämä voi toimia motivaationa parantaa kykyä. Itsetuntemus tukee itseluottamusta ja voi edesauttaa voimaantumista. (Huusko-Tuohino 2013: 187.) Aikuisten oppimisessa on tärkeää myös sen merkityksellisyys, tavoitteellisuus ja asenne tietojen ja taitojen kehittymistä kohtaan. Motivaatioon vaikuttavat erilaiset odotukset ja uskomukset sekä opiskelijan arvot. (Kokkinen – Rantanen-Väntsi – Tuomola 2008: 14–15.) Kepeli-hankkeen maahanmuuttajat tulevat eri maista ja omaavat erilaisen uskonnollisen, yhteisöllisen ja kulttuurillisen taustan (Kepeli 2017). Osallistujien erilaisista koulutustaustoista ja kielellisistä sekä kulttuurisista eroista johtuen oppimisen tukena on käytettävä monipuolisia keinoja edesauttaa ja tehostaa oppimista (Kokkinen – Rantanen-Väntsi – Tuomola 2008: 19).

Jokaisella oppijalla on oma oppimistyyhinsä, jolloin opittava tieto jää muistiin parhaiten ja oppiminen tehostuu. Oppimista voi tukea visuaalisesti eli näköaistin käyttöön perustuvalla oppimisella, jota tuetaan muun muassa havaintomateriaalilla kuten kuvilla ja väreillä, elekielellä ja piirtämällä. Auditivista oppimista voi tukea käyttämällä tukena erilaisia kuuloaistia herättäviä harjoitteita kuten selittämistä, sanallisia ohjeita, nauhoja ja musiikkia. Kinesteettisen oppimisen tukena käytetään liikettä ja liikehdintää, tekemistä, koelua ja pelejä. Aktiivisuus on avainasemassa tällaisen oppimisen tehostamisessa. Taktiilinen oppiminen tapahtuu tuntoaistin kautta, eli on tärkeää tuoda oppimistilanteeseen jotakin kosketeltavaa oppimateriaalia. Kirjoittaminen tukee oppimista. (Kokkinen – Rantanen-Väntsi – Tuomola 2008: 20–23.)

Aikuisen oppimisessa itseohjautuvuus on keskeistä. Tavoitteena on, että oppija kykenee itse ohjaamaan toimintaansa niin, että esimerkiksi häiriötekijät vähenevät ja oppija pystyy luomaan yhteyksiä aiemmin opitun välille. (Lonka b 1993: 16.) Itseohjautuvuuden myötä opiskelijasta tulee oman oppimisensa ohjaaja. (Kauppila 2007: 132.) Myös metakognition kehittyminen eli tietoisuus omista kyvyistä, tiedosta ja taidosta sekä niiden arvioiminen on oleellinen tavoite aikuisopiskelijalle. (Lonka b 1993: 16.) Tehokas oppiminen koostuu sisäisestä motivaatiosta, flow:sta ja kasvun asenteesta, joita voi tukea yhdistämällä oppimiseen hauskuuden. Flow:lla tarkoitetaan Mihály Csikszentmihályin teoriaa toiminnan tilasta, jossa ihmisen keho ja mieli toimivat positiivisen stressin avulla optimaalisesti sekä tuloksellisesti. (Järvilehto 2014: 18–19, 39–45.)

3.3.3 Erilaisia oppimiskäsityksiä

Kauppilan (2007) mukaan on olemassa erilaisia oppimiskäsityksiä kuten konstruktivistinen, sosiokonstruktivistinen ja behavioristinen näkemys oppimisesta. Konstruktivistinen oppiminen on käsite, jolla tarkoitetaan yksilön aktiivista roolia oppimisessa. Tehdyt havainnot ulkomaailmasta ovat subjektiivisia tai sosiaalisesti rakennettuja ja ihminen rakentaa oppimisprosessissa opettajan antamasta tiedosta itse tiedollisia käsityksiä. Ihminen yhdistää havaintoja jo aiemmin saatuun tietoon ja sisäistää uutta ja valikoitua informaatiota. Oppijan aktiivisuuteen liittyy vuorovaikutus sekä oppimisympäristön että tiedon kanssa. (Kauppila 2007: 33–40.) Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tieto taas rakentuu sosiaalisissa prosesseissa eli vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppiminen on tällöin yhteisöllinen ilmiö, jossa esimerkiksi sosiaalisen ympäristön arvot välittyvät yksilölle, joka sitten muokkaa ja sisäistää ne omikseen. (Kauppila 2007: 47–50.)

Behavioristisen; vanhemman oppimiskäsityksen mukaan tieto on ihmisen ulkopuolella ja ärsykkeistä johtuvaa. Oppija saa opettajalta eli tiedon antajalta palkintoja ja vahvistusta, esimerkiksi hyväksyntää ja kehuja, kun annettua tietoa on onnistuttu sisäistämään. Tämä saa opiskelijan motivoitumaan ja oppimaan tehokkaammin. Tapahtunut oppiminen näkyy opiskelijan käytöksen muutoksissa ja opetus on tarkasti suunniteltua sekä sen tulokset mitattavissa olevia. Behavioristinen oppimismalli on ollut yleisesti käytössä muun muassa koulutuksessa. Sosiokonstruktivismi hylkää tämän tavan ajatella ja painottaa oppimisen olevan vuorovaikutuksellista ja yksilön sisäistä tapahtumaa. (Kauppila 2007: 17–21, 58.)

3.3.4 Oppimisen uudennainen suunta

Kepeli-hanke tuottaa ja esittelee uusia sekä jo olemassa olevia kehollisia ja pelillisiä harjoitteita, jotka tukevat aikuisen maahanmuuttajan kielen, Suomen yhteiskuntatietouden ja esimerkiksi työllistymistä varten tarvittavien taitojen kehittymistä ja oppimista (Kepeli 2017). Monikulttuurisessa ympäristössä, jossa kielitaito on vaihtelevaa ja integraatiota edesauttavat keinot ja materiaalit eivät toimi kaikilla opiskelijoilla samalla tavalla, ammatillaisen työ saa uusia haasteita. Vanhat perinteiset toimintamallit eivät riitä ja uusia toimintamalleja ja rakenteita täytyy sekä kokeilla että soveltaa. Onnistunut oppimista tukeva ohjaus ei aina vaadi lisäresurssien käyttöä vaan joustavuutta toiminnallisiin harjoitteisiin ja tehokasta tiimityöskentelyä. Tavoitteellinen työskentely ja yhteinen panos koko tiimiltä takaa asiantuntijuuden kehittymisen integraatiota tukevassa työssä. (Haavisto – Lappalainen – Pöyhönen – Tarnanen 2013: 282–283, 286.)

Vaihtelevat standardit opetuksen tuloksille tulee huomioida projekteissa, joissa kielitaito on vähäistä ja kotoutumisen tukena annetaan kielenopetusta. Eurooppalaisessa viitekehyksessä kehittymistä mitataan tarkoin kriteerein, jolloin pienempi kehitys ja oppiminen jäävät huomiotta. Kielen rohkea käyttäminen virheistä huolimatta ja oman mielipiteen tai asian kertominen ymmärrettävällä tavalla luo jo itsessään opiskelijalle sekä onnistumisen että osallisuuden tunteen. (Huusko-Tuohino 2013: 188.)

Aiemmin oppimisen tarkastelussa on keskitytty tuloksellisuuteen ja siihen, miten oppilas suoriutuu. Tämä ei kuitenkaan selvitä tarpeeksi, miten ja millä tavalla oppiminen tapahtuu. Vasta 1980-luvun aikana on alettu tutkia oppimisprosessia ja keinoja, joilla kouluttaja voi tukea oppilaiden kehitystä tehokkaammin. (Lonka a 1993: 7.) Aktivoivan opetuksen

keskeinen tavoite on tarjota opetusta, jossa oppija on itse vastuussa oppimisestaan ja ymmärtää sisällön sekä rakentaa siitä kokonaisuuksia. Oppiminen on keskeistä ja opettaja toimii yhteistyössä oppijan kanssa ja ohjaten häntä tässä prosessissa. Oppimista ei nähdä siis asioiden ulkoa opetteluna vaan aktiivisena kokonaisuutena, jossa tiedon sisäistäminen on tärkeää. (Lonka b 1993: 12.)

Aktivoivaa koulutusmallia käytettäessä ohjaajalla on erilaisia haasteita kuin perinteistä opettaja-oppilas koulutusmallia hyödyntävillä ohjaajilla. Ohjaajan rooli on olla enemmänkin yhteistyökumppani kuin auktoriteetti ja päävastuu oppimisesta on oppijalla itsellään. Ohjaajan on osattava arvioida ohjaustilannetta ja samoin hänen on osattava soveltaa opetussuunnitelmaa opiskelijoiden tarpeiden ja toiveiden mukaisesti. Näiden lisäksi on tärkeää, että ohjaaja ymmärtää oppiaineensa peruskysymykset ja osaa välittää tietoa sellaiseen tahtiin, joka opiskelijoille tuntuu luonnolliselta. Aktivoivaa koulutusmallia voi käyttää myös aloitteleva opettaja tai ohjaaja, sillä ymmärrys ja samaistuminen oppijan näkökulmaan voi olla vahvemmin läsnä. Tällöin muodostuu tiiviimpi yhteistyökumppanuus oppilaiden kanssa ja ongelmakohtien huomaaminen on mahdollisesti helpompaa. (Lonka b 1993: 19.)

On mahdollista, että oppilaat eivät osaa suhtautua aktivoivaan koulutusmalliin yhtä vakavissaan kuin perinteiseen, sillä ohjaaja ei ole enää suoran tiedon antajana vaan oppilaan tulee itse päätellä ja sisäistää tietoa. Aktivoivan koulutuksen perusidea on tehostaa oppimista ja keskittyä enemmän oppiprosessiin, jolloin ohjaajan ja oppilaiden asemat muuttuvat merkittävästi. Olisi hyvä, että ohjaaja selvittäisi toimintansa perusteita myös ohjattavalle ryhmälle, jotta motivaatio kasvaisi ja molemmat osapuolet omaksuisivat uudet roolinsa. (Lonka b 1993: 20.)

Sosiaalisen konstruktivismin ulottuvuus oppimisessa painottaa oppimisen olevan vahvasti linkittynyt sosiokulttuurisiin konteksteihin ja tästä syystä ohjaajan merkitys on tukea oppijan itseohjautuvaa tiedon rakentamista tiedon siirtämisen sijaan ja rakentaa erilaisia osallistumismahdollisuuksia. Tietoa rakennetaan interaktiossa muiden kanssa, mutta oppimisen reflektointi ja tiedonmuodostus on lopulta yksilöllistä. Yhteistoiminnallisissa menetelmissä oppilaat työskentelevät ryhmissä ja esimerkiksi mieltä askarruttavia kysymyksiä ei kysytä opettajalta tai ohjaajalta vaan ne ratkaistaan itse ryhmän kesken (Kauppila 2007: 47–52, 156–157.)

Tunnettu valistusajan sosiokonstruktivistin Grundtvig esitteli aikanaan ajatuksen siitä, kuinka oppijalla ja opettajalla yhteistä on tietämättömyys ja näin ollen vuorovaikutus opettaisi yhtä lailla kumpaakin osapuolta. Vapaassa keskustelussa oppiminen on tehokasta ja dialogisessa sekä opetussuhteessa tulisi huomioida tasa-arvo. Oppija ja ohjaaja ovat yhdenvertaisia riippumatta siitä, vastaavatko oppilaan tieto, taito ja kokemus ohjaajan tasoa. Grundtvig esitteli idean siitä, että opetuksessa tulisi suosia yhteistoiminnallisia menetelmiä, jotka tukevat oppimista. (Kauppila 2007: 63–67.)

4 Ohjauksen erityispiirteitä Kepeli-hankkeessa

4.1 Monikulttuurisuuden huomioiminen ohjauksessa

Monikulttuurisuudella tarkoitetaan kaikkein yksinkertaisimmin ”väestön kulttuurista ja etnistä monimuotoisuutta” (Alitolppa-Niitamo – Säävälä 2013: 7). Se voi kuitenkin merkitä kansallisten kulttuurien lisäksi myös alakulttuurien välistä vuorovaikutusta (Sarja 2007: 38). Tässä työssä monikulttuurisuus käsitetään nimenomaan kulttuurien ja etnisyyden tuomana monimuotoisuutena maahanmuuttajaryhmässä. Monikulttuurityössä on tärkeää ymmärtää ihmisten erilaisuutta, hyväksyä tämä erilaisuus sekä ottaa se toiminnassa ja ohjauksessa huomioon (Puukari – Taajamo 2007: 11-13).

Vieraaseen maahan muuttaminen on stressaava tapahtuma ja voi kuormittaa ihmisen psyykeä huomattavasti (Schubert 2009: 167 – 171). Maahanmuuttajat ovat haavoittuvassa asemassa, sillä uuteen maahan muuttaminen ja sinne asettuminen altistavat heidät riskiryhmään joutua työttömäksi ja kärsimään taloudellisista ongelmista. Myös maahanmuuttoa edeltävät tekijät kuten olosuhteet kotimaassa tai matkalla, perhesuhteet, menetykset ja sosiaalisten verkostojen mahdollinen puutteellisuus sekä syrjinnän kokeminen vaikuttavat mielenterveyteen ja stressin määrään. Muuton jälkeen sosiaalinen asema ja elämänlaatu on voinut muuttua merkittävästi. (Kerckänen – Säävälä 2015: 19–22.) On kuitenkin tutkittu, että maahanmuuton jälkeiset stressitekijät voivat olla kuormittavampia ihmisen psyykelle ja vaikuttaa jopa enemmän psyyken sairastumiseen kuin muuttoa edeltävät tekijät. Näitä tekijöitä ovat muun muassa stressi uuden kulttuurin ja kielen omaksumisesta, koettu syrjintä ja rasismi, nopea muutos elinympäristössä ja elintasossa sekä sosiaalisten verkostojen puutteellisuus. (Halla 2007: 470.)

Monikulttuurinen osaaminen on tärkeä ominaisuus ohjaajalle, mutta samoin ohjauksen ytimessä on myös yleisesti itsetuntemus. Vain tuntemalla oman historiansa ja oman kulttuurinsa lähtökohdat voi ymmärtää muista kulttuureista tulevia. (Puukari – Taajamo 2007: 18.) Monikulttuurisessa ohjauksessa on tärkeää kyetä jäsentämään kulttuurisia perusolettamuksia, joiden pohjalle tulkinta maailmasta rakentuu (Parkkinen – Puukari 2007: 28). Itsestään selvät toimintamallit sekä kulttuuriset käytännöt on hyvä käydä itsensä kanssa läpi, jolloin ne tiedostaa ihmisten kohtaamisessa (Novitsky 2016: 1). Samoin oma ihmiskäsitys ja suhde hyvään elämään ovat ihmissuhdetyön kentällä olennaisen tärkeitä ulottuvuuksia käsitellä itsensä kanssa etukäteen (Parkkinen – Puukari 2007: 28).

Parhaimmillaan ohjaus on dialogia, jossa osapuolet ovat avoimia toistensa vaikutuksille. Dialogilla tarkoitetaan tässä yhteydessä muutakin kuin keskustelua, jollaiseksi se voidaan suppeasti ajateltuna mieltää. (Mönkkönen 2007: 86.) Dialogi on kuin neuvottelua, jossa eri puolilla on selkeästi omat äänensä ja asiat saavat parhaimmillaan uusia merkityksiä. Se on vuoropuhelua ja vuorovaikutusta, jossa hetkellisesti syntyy yhteinen tila, jossa molemmat osapuolet ovat yhtä tietäviä ja samalla tietämättömiä. (Onnismaa 2007: 43-45; Mönkkönen 2007: 86.) Toimivassa ohjaussuhteessa eri osapuolet voivat oppia uutta ja syventää ymmärrystä omaan sekä toisiin kulttuureihin (Puukari – Taajamo 2007: 20).

4.2 Ohjaaminen ilman yhteistä kieltä

Jos yhteistä kieltä ei ole tai väärinymmärryksen mahdollisuus on suuri, voi apuna käyttää selkokieltä. Selkokeskuksen verkkosivuilla selkokielestä sanotaan, että ”selkokieli on suomen kielen muoto, joka on mukautettu sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi. Se on suunnattu ihmisille, joilla on vaikeuksia lukea tai ymmärtää” (Määritelmä n.d.). Hyvä selkokieli ei köyhdytä kieltä, vaan se voi hyvin olla ilmaisuvoimaista ja elävää (Sainio 2015: 9).

Selkopuheella tarkoitetaan ”vuorovaikutusta, jossa otetaan huomioon keskustelijoiden erilaiset mahdollisuudet ymmärtää ja osallistua keskusteluun” (Selkokieli 19). Selkopuheessa kannattaa keskittyä prosodiaan eli välimerkkien rakentamiseen puheen painoituksella sekä intonaatioon eli sävelkulkuun. Sävelkulku on suomen kielessä perinteisesti hyvin kapea, mutta sopivasti vaihtelevalla sävelkululla kuulijaa autetaan hahmottamaan kieltä paremmin. (Leskelä 2015: 21–22.) Selkokielen käyttö, kirjoitetun tai puhutun, on

perusteltua maahanmuuttajaryhmien ohjauksessa, kun joukossa on kielellisesti eri tasoisia osallistujia.

4.3 Toiminnallisten ja luovien harjoitteiden merkitys

Toiminnallisia harjoitteita voidaan pitää vastakohtana perinteisille oppimismenetelmille. Perinteinen opetustyyli voi pahimmassa tapauksessa passivoida oppilaita, kun lähtökohdiana on, että opettaja kertoo ja oppilaan tehtävä on kuunnella. (Järvilehto 2014: 23; Kepeli 2017.) Autoritaarinen kuri opetuksessa edistää ulkoa oppimista, mutta Järvilehdon mukaan intohimo ja innostuminen edistävät itseohjautuvaa oppimisen tehokkuutta, jotka puolestaan johtavat kestävään oppimiseen (Järvilehto 2014: 57–62).

Ihmisen luontainen kyky toimia aktiivisena osana ympäristöä ja hyödyntää omaa potentiaaliaan oppia ja kasvaa jää passiivisessa roolissa pois (Deci – Ryan 2000: 68). Liikunnan merkitys sairauksia ehkäisevänä, hoidollisena ja kuntouttavana toimintana on tärkeä peruste toiminnallisille harjoitteille. Liikunta on elämyksiä tuottavaa ja antaa liikkujalle käsityksen yhteisöstä erillisestä minuudesta. Ihminen on itse vastuussa omasta kehostaan ja se kuuluu vain hänelle. Säännöllinen liikunta kohentaa kuntoa ja terveyttä, kehittää taitoja ja tuottaa tuloksia. Liikunta aktivoi, innostaa ja tuo hallintaa omasta elämästä liikkujalle. (Ojanen (toim.) 2001: 31, 35–36.)

Motivaatiopsykologian itseohjautuvuusteorian kehittäneet Deci ja Ryan painottavat motivaation merkitystä oppimisprosessissa. Motivaation tuottavuus ja muut hyödyt kuten sinnikkyys, luovuus sekä kasvanut suorituskkyky vaihtelevat sen mukaan, onko motivaatio itseohjautuvaa vai ulkopuolisesta paineesta tai palkkiosta syntyvää. (Deci – Ryan 2000: 69.) Ihmisen toimintaa motivoi kolme psykologista perustarvetta: kompetenssi, autonomia sekä yhteenkuuluvuuden tunne (Deci – Ryan 2000: 68). Kompetenssin tunteella tarkoitetaan ihmisen tunnetta siitä, että hän on kykenevä ja tuloksia aikaansaava yksilö. Haasteiden kohtaaminen ja niiden hallitseminen tuottavat ihmiselle kokemusta kompetenssista. Tunne kompetenssista on olennaisempaa ihmisen hyvinvoinnille kuin itse saavutukset tai varsinainen toiminnan lopputulos. (Järvilehto 2014: 31–32.) Autonomian tunteella tarkoitetaan yksilön itsenäistä mahdollisuutta päättää ja vaikuttaa omaan elämäänsä. Autonomia vaikuttaa kognitiiviseen toimintaan, oppimiseen sekä hyvinvointiin. (Järvilehto 2014: 29.) Yhteenkuuluvuuden tunne motivoi ihmistä, sillä hän kokee toimintansa merkityksellisenä myös muille kuin itselleen. Yhteenkuuluvuuden tunne koostuu osallistumisesta, vaikuttamisesta ja sosiaalisen yhteyden tunteista. (Järvilehto 2014: 28,

32–34.) Opiskelun passiivisuus estää yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisen ja tiukasti suunnitellut tunnit sekä määräajat eivät anna opiskelijalle tilaa tuntea itseään itsenäiseksi oppijaksi. (Järvilehto 2014: 35–38.)

Kun puhumme eri kielitason omaavista maahanmuuttajista, jotka ovat eri ikäisiä, eri ammattien edustajia sekä eri kulttuureista (Kepeli 2017), toiminnalliset harjoitteet luovat kaikille saman lähtöpisteen siirtää ajatuksen tasolla tapahtunut oppiminen toiminnaksi. Oppiminen, joka tapahtuu toiminnan yhteydessä voi johtaa myös havaintoihin ja itsetuntemuksen lisääntymiseen. Keinot ovat taustoista riippumattomia ja usein vaativat myös ryhmä- tai parityöskentelyä. Erityisesti kielenopetuksessa visuaalisten sekä auditiivisten keinojen käyttö ja eri aistien aktivoiminen edesauttavat oppimista. Eri ihmiset oppivat eri tavoin, joten opetuksessa tulisi olla vaihtelua ja sen apuna tulisi käyttää monipuolisesti havainnollistavaa materiaalia, kuten kuvia, piirustuksia, ääniä, liikettä ja esineitä. (Humlajoki – Mäntylä 2013: 178–182). Opettajan aito innostus ja opetettavan asian esittäminen sisäiseen motivaatioon vetoavalla tavalla kuten kirjoilla, peleillä, videoilla ja välineillä voivat toimia väylänä oppijan oman kiinnostuksen herättämiseen, sillä ennen kaikkea innostus on tarttuvaa. (Järvilehto 2014: 63–64, 207.)

4.3.1 Leikki ja draamakasvatus osana toiminnallisia harjoitteita

Leikkiminen on vapaata toimintaa, jolloin ihminen kokee autonomian tunnetta. Se kokeilee rajoja ja koostuu toiminnasta, jolloin kompetenssin tunne vahvistuu. Leikkiessä muiden kanssa yksilö kokee myös yhteenkuuluvuuden tunnetta. Leikkimiseen liittyy osaaminen tai sen kehittyminen, jolloin ihminen syvenyy tekemiseen ja saavuttaa flow:n tilan. Palaute leikin etenemisestä ilman liiallista ulkopuolista painetta antaa tilaa yksilön luovalle ajattelulle ja tehokkaammalle oppimiselle. (Järvilehto 2014: 112–114.) Uusien taitojen ja tiedon kehittäminen sekä itsessään palkitseva toiminta tuottavat pitkäkestoista tunnetta hyvinvoinnista. (Järvilehto 2014: 31–32.)

Hannu Heikkinen (2005) perustelee draamakasvatuksen merkitystä sosiokulttuurisen ja yhteisöllisen oppimisen välineenä. Draamakasvatuksen periaatteena on se, että oppiminen tapahtuu leikin ja leikinomaisen toiminnan yhteydessä. (Heikkinen 2005: 13.) Leikin analysointi jälkikäteen yhdistää yksilön kokemuksen laajempaan kokonaisuuteen ja avaa uusia näkökulmia. (Heikkinen 2005: 37–38.) Leikillä tässä kontekstissa tarkoitetaan toimintaa, joka pohjautuu mielikuvitukseen, jossa todellisuus saa uusia ulottuvuuksia. To-

dellisuus näyttäytyy syvällisesti vaikkakin epärealistisesti ja sille luodaan uusia merkityksiä. Leikkiminen kehittää luovaa ja abstraktia ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja ja se edesauttaa kielen oppimista. Draamakasvatus on yhteisöllistä ja siinä voidaan tutkia ihmisille olennaisia ja merkityksellisiä asioita tarinoilla. Nämä tarinat auttavat ymmärtämään yksilön sisäistä maailmaa kuten tunteita ja ajatuksia sekä ympäröivää maailmaa. (Heikkinen 2004: 55–59.) Draamakasvatuksen opettajalta vaaditaan taitoa reflektoida itseään kriittisesti, oltava valmis työskentelemään levottomissa ja epävarmoissa tilanteissa ja luonteeltaan oltava kekseliäs, utelias ja luova. Opetettava asia on vakava ja tosi, mutta opetuksen muoto on leikittelevä. Draamaopettajalla on useita työtehtäviä kuten esitellä säännöt, huolehtia toiminnan turvallisuudesta, arvioida tilannetta ja innostaa sekä auttaa prosessiin osallistuvia kumppanin tavoin. (Heikkinen 2004: 155–157,165.)

Luovuudella tarkoitetaan NACCCE:n määritelmän mukaan jotakin mielikuvituksellista aktiviteettia, joka tuottaa omaperäisiä lopputuloksia, joilla on arvoa. NACCCE (the National Advisory Committee on Creative and Cultural Education) on yhdistys, joka on pyrkinyt vuodesta 1998 asti lisäämään luovuutta sekä tutkimaan sitä haittaavia tekijöitä nykyisessä koulutusjärjestelmässä. Ihmisen luovuutta voidaan kasvattaa tehokkaalla motivoinnilla tai johtotaidoilla. (Joubert 2001: 17–19.) Opettajalta se vaatii kykyä oppia vastavuoroisesti oppilailtaan ja olla peloton heittäytymään. Hänen täytyy olla valmis tutkimaan omia luovia kykyjään niin opetuksessa kuin muissakin kiinnostuksenkohteissa, jotta on mahdollista edistää oppilaiden luovuuden kasvamista. Opettajan täytyy kuitenkin huolehtia, että hänen intonsa ja ajatuksensa eivät vaimenna oppilaiden ideoita. Luovuuden herättämisessä on tärkeää, että opettaja kannustaa oppilaita käyttämään omaa potentiaaliaan ja uskomaan itseensä. Yrittäminen on pääasia lopputuloksesta huolimatta. Opettajan on osattava auttaa oppijaa tunnistamaan omat luovat vahvuutensa ja millaisissa tilanteissa niitä esiintyy. Tärkeintä luovuudessa on luova tekeminen. Tekemällä oppii. (Joubert 2001: 22–25.)

Oppimiseen ja opetukseen yhdistetään nykyään useammin toiminta ja toiminnallisuus, sillä opimme toiminnan ohessa sekä opimme toimintaa varten. Toiminnallisen opettamisen ja ohjaamisen harjoitteissa kognitiiviset prosessit voidaan integroida toiminnalliseen ja näin ollen osallistuvampaan työskentelyyn, jolloin puheen ja sanojen käytön tarve vähenee. (Pulli 2001: 17.)

5 Tutkimuskysymys ja opinnäytetyön tarkoitus

Opinnäytetyömme tarkastelee ja kartoittaa haasteita, joita Kepeli-hankkeessa mukana olevien järjestöjen ohjaajat kohtaavat toiminnallisia ja luovia harjoitteita ohjatessaan. Vaihtoehtoiset harjoitteet on suunniteltu kotoutumisen ja kielen oppimisen ja opettamisen tueksi. Ohjauksen erityispiirteet kuten monikulttuurisuus, osallistujien suomen kielen vaihteleva osaaminen, aikuisuus oppimisen erityiskysymyksenä sekä monipuoliset harjoitteet haastavat ohjaajien osaamista. Tutkielman aineisto hankitaan kolmea Kepeli-hankkeen harjoitteita käyttävää ohjaajaa ja yhtä opiskelijaa haastattelemalla. Teema-haastattelujen lisäksi aineisto koostuu myös kahdesta osallistuvasta havainnoinnista. Tutkielman tarkoitus on tuottaa uutta käyttökelpoista tietoa Kepeli-hankkeelle näiden haasteiden ratkaisemiseksi.

Opinnäytetyömme tarkoitus on määritellä ohjaajien empiirisistä kokemuksista nousevia haasteita aikuisten maahanmuuttajien kanssa tehtävässä ohjaustyössä, kun ohjauksen työkaluna käytetään luovia ja toiminnallisia harjoitteita. Seuraamme opiskelijaryhmän ohjaukselta ja osallistumme Kepeli-hankkeen pelipajaan, jossa Kepeli-harjoitteita suunnitellaan sekä kokeillaan eri järjestöjen ohjaajien kesken. Havainnoimalla ja haastattelemalla ohjaajia todennamme tutkielmamme hypoteesia: Tehokas oppiminen vaatii tukeen luovia ja toiminnallisia harjoitteita, jotka tukevat monenlaisia oppimistyyliä- ja taustoja. Ohjaaja konstruoi harjoitteet ohjattavaan ryhmään sopiviksi ja toimii aikuisen oppijan vertaisena. Kepeli-hankkeen toiminnallisten ja luovien harjoitteiden tarkoitus on hyödyntää eri oppijoiden vahvuuksia ja sisäistä oppimista osana ryhmää. Aktivoiva koulutusmalli sekä sosiokonstruktivistinen oppimisen näkemys tukevat Kepeli-hankkeen taustatiedää.

6 Menetelmälliset valinnat

6.1 Tutkimusstrategia ja kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimus on erilaisten perusteltujen päätösten ja valintojen ketju ja ”metodi on sääntöjen ohjaama menettelytapa, jonka avulla tieteessä tavoitellaan ja etsitään tietoa tai pyritään ratkaisemaan käytännön ongelma” (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 183). Halusimme kartoittaa sekä selittää ohjaamiseen liittyviä haasteita ohjaajia haastattelemalla

ja ryhmiä havainnoimalla, jolloin luonnollisin tapa tarttua aiheeseen oli laadullisen tutkimuksen lähtökohdista käsin. Etsimme uusia näkökulmia ja ilmiöitä sekä todennäköisiä syy-seuraussuhteita ohjauksen haasteisiin liittyen (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 137–138).

Laadullisen tutkimuksen lähtökohta on todellisen elämän tutkiminen. Siihen liittyy ajatus elämän moninaisuudesta, yhdestä kokonaisuudesta, jota ei voi mielivaltaisesti pirstoa. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 161.) Yksi laadullisen tutkimuksen erityispiirteistä on aineiston kerääminen luonnollisissa tilanteissa kuten havainnoimalla tai haastattele-malla. Lisäksi kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotannalla. Laadullisen tutkimuksen kohteena on ihminen. Tällöin on tyypillistä käyttää metodeja kuten teemahaastattelua ja osallistuvaa havainnointia, joissa tutkittavan omat mielipiteet tulevat ilmi. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 164.)

Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kokonaisvaltaisuuteen, millä tarkoitetaan perehtymistä ja syventymistä tutkittavaan aiheeseen ja nimenomaan tietojen kartoittamista ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 161). Perehdyimme tutkielman aihepiiriin ennen aineiston keräämistä sekä syventäneet tietämystämme pitkin matkaa.

6.2 Aineiston kerääminen ja käsitteleminen

6.2.1 Haastattelu ja teemahaastattelu

Hankkeen toimeksiantoon sisältyi ajatus haastatteluista, koska opinnäytetyöllä haluttiin selvittää nimenomaan ohjaajien kokemia haasteita ohjaustilanteissa. Ongelmaksi nousi kuitenkin se, kuinka monta haastattelua tutkimuksen tulee sisältää ollakseen uskottava. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 177–178). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston eli tapauksessamme haastattelujen ja havainnoinnin tehtävä ei kuitenkaan ole mahdollistaa tilastollisten säännönmukaisuuksien luomista tai kerätä aineistoa keskimääräisten yhteyksien hahmottamiseksi. Tarkoituksena oli saada tutkimuskysymykseen vastauksia ja ymmärtää tutkimuskohdetta, vaikka kaikkia vastauksia emme varmasti tällä haastattelumäärällä saaneetkaan. Aineistomme tuotti paljon samankaltaisia vastauksia, vaikka jokaisessa haastattelussa ilmeni myös uusia asioita. Aineistomme ei kylläntynyt,

mutta se ei ole myöskään automaattisesti tavoiteltavaa. Kylläntymiseen liittyy kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteiden puolesta ongelmia kuten se, miten kvalitatiivisessa tutkimuksessa jokaisen tapauksen ajatellaan olevan ainutlaatuinen ja miten tutkijan oma osaaminen liittyy aineiston tulkintaan ja toiston tai uusien näkökulmien havaitsemiseen. Haastattelujen määrästä huolimatta ei siis voida tietää, milloin haastattelut lakkaavat tuomasta uutta informaatiota tutkimukseen. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 180–182; Browne – Keeley 2010: 108–110.)

Haastattelun käyttämisessä aineistonkeruumenetelmänä yhtenä etuna on sen joustavuus. Haastattelutilanteissa on mahdollista myötäillä haastateltavaa, antaa hänelle tilaa ja tarvittaessa täsmentää kysymyksiä, saatuja vastauksia tai pyytää niihin lisää perusteluja. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 36; Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 205.) Näin toimimme myös omissa haastatteluissamme. Lisäksi uutta aihepiiriä tutkittaessa voi olla mahdotonta ennustaa sitä, miten haastattelu todellisuudessa etenee ja mihin vastaukset suuntautuvat. Haastattelutilanteessa on mahdollista reagoida ja joustaa kysymyksissä aiemmin suunnitellusta poiketen (Hirsjärvi – Hurme 2000: 34). Nämä edellä mainitut syyt ovat yleensä myös syitä haastattelun valinnassa aineistonkeruumenetelmäksi. Haastateltaviin on mahdollista olla myös myöhemmin yhteydessä, jos on tarvetta tehdä seurantatutkimusta tai tutkimuksen täydennystä joltain osin. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 205–206.) Etujen lisäksi haastattelussa on aineistonkeruumenetelmänä myös huonoja puolia, joista yksi on se, miten aikaa vievää se kokonaisuudessaan on. Haastateltavat täytyy ensin löytää, heidän kanssaan pitää löytää kaikille osapuolille sopiva tapaamisaika ja lopulta aineisto pitää litteroida. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 35.)

Teemahaastattelu on yksi tutkimushaastattelun muoto. Nimensä mukaisesti teemahaastattelu etenee teemojen eikä niinkään kysymysten ehdoilla. Teemahaastattelusta puhutaan usein synonyyminä puolistrukturoidulle haastattelulle, mutta se on luonteeltaan vapaampaa. Teemahaastattelussa kysymysten tarkalla muodolla ja järjestyksellä ei ole yhtä suurta merkitystä kuin strukturoidussa haastattelussa. Se ei myöskään ota kantaa haastattelun syvyyteen tai siihen, kuinka monta haastattelukertoja on. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 47–48.) Teemahaastattelun keskustelunomainen luonne oli tärkeä perustelu sen valinnassa aineistonkeruumenetelmäksemme, koska emme halunneet ohjailla ja rajoittaa keskustelua, vaan halusimme nimenomaan, että haastateltavilla on mahdollisuus kertoa haasteista niin laajasti tai suppeasti kuin he haluavat.

6.2.2 Havainnointi menetelmänä

Haastattelujen tukena käytimme opinnäytetyössämme erilaisissa ohjaustilanteissa tehtyjä havainnointeja. Havainnoinnin avulla saadaan suoraa tietoa tutkittavien toiminnasta, oli sitten tutkimuksen kohteena ryhmä, organisaatio tai yksilö. Se sopii hyvin menetelmäksi, kun tutkitaan vuorovaikutusta ja tilanteet ovat nopeasti muuttuvia sekä yllättäviä. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 212–213.) Haastatteluilla saadaan selville yksityisempiä ajatuksia, mutta havainnointi täydentää tätä tiedolla siitä, mitä ihmiset tekevät julkisesti ja miten he toimivat (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 185). Havainnoimalla saadaan selville se, toimivatko ihmiset sanomallaan tavalla (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 212).

Samaan aikaan havainnointia menetelmänä on kritisoitu siitä, että se voi tehdä tilanteista luonnottomia ja häiritä tutkittavia. Luonnottomuutta voidaan kuitenkin vähentää sillä, että tutkija vierailee useamman kerran tutkittavissa tilanteissa ja tulee tutkittaville tutuksi. Toinen ongelma voi olla tutkijan emotionaalinen sitoutuminen tutkittaviin ja tilanteisiin. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 212–213.) Aina ei myöskään ehdi heti kirjata havaintojaan, jolloin kirjaukset ovat ainoastaan muistin varassa. Eettisenä ongelmana voidaan nähdä se, kuinka paljon tutkittaville kerrotaan tutkimuksen kohteesta. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 214.)

Havainnointi laajensi tutkimuksemme näkökulmaa ja teki siitä luotettavamman. Triangulaatio eli monimetodisuus näkyy työssämme eri menetelmien eli haastattelujen ja havainnoinnin käyttämisenä sekä kahden opinnäytetyön tekijän osallistumisena työn tekemiseen. Erilaiset menetelmät ja useampi tekijä mahdollistivat monenlaiset näkökulmat sekä rikastuttivat tekemiämme tulkintoja lopullisessa työssä. Ilman havainnointia tutkielmaa voitaisiin pitää kapeana ja heikkona. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 38–39.)

6.2.3 Osallistuva havainnointi

Tutkimuksen yhteydessä havainnoimme Kepeli-hankkeeseen osallistuvan Axxell Utbildning -organisaation suomen kielen opetustuntia 24.4.2017, jonne Metropolia Ammattikorkeakoulun opiskelijaryhmä meni kokeilemaan Kepeli-hankkeen toiminnallisia ja luovia harjoitteita. Ohjaustuokion vetäminen oli ohjaavalle opiskelijaryhmälle osa opintojaksoa.

Mennessään Axxell Utbildning:iin opiskelijaryhmällä ei ollut tarkkaa tietoa ohjattavan ryhmän kielitasosta tai muuta kartoittavaa tietoa osallistujista. Tästä syystä opiskelijaryhmä, joihin viitataan nyt ohjaajina, joutuivat alusta asti muuttamaan harjoitteiden kulkua. Ohjaajille selvisi tutustumisleikkien aikana, että esimerkiksi perussanasto ruumiinosista opetettaisiin osallistujille vasta tulevan viikon aikana. Ohjaajat olivat varautuneet ohjauskerrtaan Peukalo- leikillä, mutta reagoivat informaatioon nopeasti ja selittivät sanan auki. Tunnelmaa he ylläpitivät harjoitteiden ajan pitkälti positiivisilla ilmeillä kuten hymyllä, avoimella kehonkielellä ja rohkaisevilla lauseilla. He vitsailivat ja nauroivat, joka sai osallistujatkin rentoutumaan ja hyväntuulisen oloisiksi. Ohjatussa Kosketa jotakin väriä -leikissä painotettiin verbaalista osaamista, jolloin muutama osallistuja jäi hetkellisesti hämmentyneen oloisena seisoskelemaan. He eivät ymmärtäneet sanoja kuten ympyrä, neliönmallinen tai suorakulmio. Ohjaajat huomasivat muutoksen hetken kuluttua ja alkoivat avaamaan värejä yksitellen antaen osallistujien kerrata muistiaan. Tämä toimi ja osallistujat rentoutuivat jälleen. Yksinkertainen harjoite toimii selvästi parhaiten, kun kyse on kielellisistä haasteista. Ohjaus on myös erittäin dynaamista ja vaati ohjaajilta nopeaa reagointikykyä sekä osallistujien ilmeiden ja eleiden tulkitsemista. Ohjauksessa käytettiin selkokieltä hitaasti ja kuuluvasti puhuen. Ohjeita tuettiin äänenpainotuksilla, eleillä, ilmeillä ja katsekontaktilla. Ohjaajat tekivät tiivistä yhteistyötä eli avustivat toisiaan ja neuvottelivat vaiheista. Neuvottelut veivät kuitenkin aikaa harjoitteilta, jolloin osallistujat vaikuttivat epävarmoilta ohjauksen kulusta. Siirtymävaiheet harjoitteista toiseen olivat siis ohjauskerran ongelmakohtia. Tämä johtui osittain siitä, että etukäteistieto osallistujista puuttui, eivätkä ohjaajat osanneet varautua ryhmän tieto- ja taitotasoon. Ryhmä innostui toiminnallisista ja luovista harjoitteista. He lähtivät spontaanisti mukaan ohjattuihin harjoitteisiin ja lopussa saivat esittää toiveitaan tulevaa ohjauskertaa varten. Osallistujat tulivat kuulluksi, eivätkä ohjaajat pelänneet mahdollista kritiikkiä vaan ottivat sen hyvin vastaan. Eveliina Korpela, joka tekee yhteistyötä Kepeli-hankkeessa Metropolia Ammatti- korkeakoulun kautta, oli paikalla ohjaamassa tuntia vetäviä opiskelijoita. Haastattelimme vielä opiskelija Nea Kailaa kokemuksestaan ryhmätunnin ohjaajana heti kielenopetustunnin jälkeen.

Axxell Utbildning:in havainnointikerran lisäksi osallistuimme Kepeli-hankkeen koulutuspäivään keväällä 26.4.2017. Koulutuspäivää olivat vetämässä Kepeli-hankkeessa tiiviisti toimivat Jouni Piekkari ja Päivi Rahmel, jotka esittelivät erilaisia luovia ja liikunnallisia harjoitteita paikalle saapuneille eri organisaatioiden ohjaajille. Pelipajan teemana olivat arvioinnin kehittäminen ja sellaisten arviointiin liittyvien harjoitteiden testaus, jotka eivät

vaadi suomen kielen sujuvaa hallitsemista. Pelipajassa esiteltiin myös käännössovellusten käyttöä ohjauksen tueksi sekä ohjaajien oman työn reflektointiin sopivia harjoitteita. Pelipajassa tapasi muita ohjaajia eri järjestöistä, jotka saapuivat paikalle oppimaan uusia toiminnallisia ja luovia harjoitteita aikuisten maahanmuuttajaryhmien kanssa tehtävän kotouttamistyön tueksi. Ilmapiiri oli vapaa keskustelulle erilaisista teemoista ja kotouttamistyöhön liittyvistä asioista ohjaajien näkökulmasta. Harjoitteiden testaaminen oli hyvä tapa tutustua erilaisiin toiminnallisiin ja luoviin harjoitteisiin, joita on mahdollista käyttää työssään.

6.2.4 Haastattelun toteuttaminen

Haastateltavat valikoituivat Kepeli-hankkeen parissa toimivien ohjaajien joukosta. Saimme haastateltaviksi keskenään erilaisia ohjaajia niin ikää kuin ohjauskokemustakin ajatellen, jonka ansiosta haastatteluissa nousi esiin monia eri näkökulmia ja haasteita ohjaamiseen liittyen. Haastattelimme tutkielmaamme Irmeli Puntaria, jolla on useiden vuosien kokemus erilaisten maahanmuuttajaryhmien ohjaamisesta. Tällä hetkellä hän työskentelee Jade-projektissa, joka tarjoaa suomen kielen opetusta ikääntyneille somalaisille (Jade II -Projekti). Toiseen haastatteluun osallistuivat Amina Mohamed ja Suvi Pirttikoski African Care:sta, joka on monikulttuurinen kansalaisjärjestö ja järjestää erilaista hyvinvointiin ja kotoutumiseen liittyvää koulutusta aikuisille maahanmuuttajille (African Care). Kolmantena haastateltavana oli opiskelija Nea Kaila, joka oli mukana opiskelijaryhmässä ohjaamassa Kepeli-harjoitteita maahanmuuttajille Axxell Utbildning -organisaatiolla. Henkilökohtaisten erojen lisäksi haastateltavat olivat ohjaajina eri järjestöjen toiminnassa, jolloin toiminnan mahdollinen erilaisuus oli mukana tarkastelussa.

Saimme ohjaajien yhteystiedot hankkeen työntekijöiltä ja ohjaajille järjestetystä Kepeli-koulutuspäivästä ja otimme yhteyttä ohjaajiin sähköpostitse ja puhelimitse. Viesteissä ja puheluissa sovimme suoraan haastatteluajankohdan ja sovittuna aikana menimme haastattelemaan ohjaajia sovittuun paikkaan. Pyrimme tekemään haastattelusta mahdollisimman helpon heille ja haastattelupaikkana oli usein heille tuttu paikka tai vähintäänkin paikka, jonne heidän oli helppo saapua. Tutkimushaastattelu- teoksen ohjeiden mukaisesti haastattelutilanteet olivat etukäteen suunniteltuja, rauhallisia ja kiireettömiä tilanteita, jolloin haastateltavat sekä haastattelijat saivat tilaa ja aikaa rakentaa vastauksiaan. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 121.)

Haastatteluissa kielen ja vuorovaikutuksen merkitys korostuu, koska kyse on molemminpuolisesta vuorovaikutustapahtumasta (Hirsjärvi – Hurme 2000: 53). Etuna tutkielmamme haastattelutilanteissa oli, että haastateltavat olivat vapaaehtoisia ja halukkaita kehittämään jo käyttämäänsä menetelmäkokonaisuutta ja haastattelujen päämäärä oli auttaa heitä työssään. Haastattelut tehtiin suurimman osan haastateltavista äidinkielellä, mikä vähentää väärinymmärrysten määrää. Haastateltava, joka ei äidinkielenään puhunut suomea oli hyvin suostuvainen tekemään sen suomeksi ja puhui ja ymmärsi hyvin suomea.

Loimme ennen haastatteluja kysymysrungon, joka oli haastattelun tukena. Teemahaastattelun periaatteen mukaisesti sitä ei ollut välttämätöntä seurata liian ehdottomasti (Hirsjärvi – Hurme 2000: 106). Haastattelumme etenivät pitkälti omalla painollaan ja seuraava kysymys määrittyi useimmiten sen perusteella, mistä aiemmin oli puhuttu ja mikä seuraavaksi kysymykseksi tai aihealueeksi luontevimmin sopi. Kysymykset tai laajemmat teemat eivät välttämättä edenneet alun perin suunnitellun järjestyksen mukaisesti, koska keskustelu ja sen lomassa tapahtuva jutustelu veivät tilannetta luonnollisesti eteenpäin. Yhden kysymyksen vastaus saattoi huomaamatta tuottaa vastauksia moniin eri kysymyksiin.

Aloitukset ja lopetukset olivat jokaisessa haastattelussa tarkemmin suunniteltuja, jolloin kerroimme hieman hankkeesta ja kävimme läpi nauhoittamiseen sekä anonymiteettiin liittyviä lupasioita. Saimme luvan käyttää haastateltavien nimiä opinnäytetyössämme, mutta mahdollista jatkokäyttöä varten haastateltavat toivoivat, että heihin oltaisiin yhteydessä. Pyydimme lupaa nimien käyttöön, koska tutkielmamme päätehtävä on siirtää tietoa järjestöiltä Kepeli-hankkeen työntekijöille ja koordinaattorille. Kepeli-hankkeen kanssa yhteistyötä tekevät järjestöt ovat keskenään erilaisia ja jokaisella järjestöllä on oma asiakasryhmänsä sekä keinot saavuttaa päämäärä eli kotoutuminen. Tämän vuoksi koimme tärkeäksi mainita järjestön ja haastateltujen ohjaajien nimet.

Avauskysymykset olivat laajoja ja helppoja kuten Hirsjärvi ja Hurme (2000: 106–107) opastavat. Haastattelimme hyvin erilaisia ohjaajia ja pyrimme heti haastattelun alussa kartoittamaan hieman heidän taustansa ja kokemustaan maahanmuuttajaryhmien ohjaamisessa. Näistä taustoista kartoittavista kysymyksistä siirryimme pikkuhiljaa tarkempiin ohjaamiseen liittyviin kysymyksiin.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) ohjeita taustalla ajatellen olimme haastattelijoina noviiseja, mutta samalla perehtyneitä aihepiiriin, josta haastattelut teimme. Pyrimme esittämään haastattelua ohjaavat kysymykset mahdollisimman selkeästi, mutta jälkikäteen ajateltuna haastattelutilannetta olisi ollut syytä harjoitella hieman enemmän. Vaikka kaikki ymmärsivät toisiaan, olisi kysymykset voineet esittää lyhyemmin ja selkeämmin. Pyrimme haastattelutilanteessa olemaan avoimia niin tilanteelle kuin haastateltaville, jotta haastateltavat tuntisivat tilanteen luonnolliseksi ja uskaltaisivat tarttua esittämiimme kysymyksiin. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 68–69.)

6.3 Aineiston kuvaus ja käsittely

Haastattelumateriaalia syntyi 147 minuuttia, joista litteroitiin 43 sivua tekstiä. Haastattelut nauhoitettiin, jonka jälkeen ne siirrettiin tietokoneelle ja sekä litteroitiin tekstimuotoon aineiston analyysia varten. Litterointiin ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ohjeistusta, vaan Hirsjärvi ja Hurme (2000) kirjoittavat, että jokainen tutkimus määrittelee itse, miten ja millaisella tarkkuudella litterointi tehdään ja mihin siinä kiinnitetään erityisesti huomiota. Tutkimuksemme keskittyy ohjaajien itse tuottamiin merkityksiin ja kokemuksiin, joten litteroimme sanatarkasti heidän kertomansa, mutta muuten litterointi oli vapaamuotoista. Päätimme olla merkitsemättä rivinumeroita tai taukomerkkejä, koska ne eivät olleet olennaisia tutkimamme asian kannalta. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 138–139.)

Aineiston käsittelyssä on erilaisia vaiheita, mutta kaiken ytimessä on ajatus analyysista ja synteisistä. Analyysivaiheessa aineistokokonaisuutta kuvataan, luokitellaan ja pilkotaan sekä lopulta kootaan uudelleen. Aineiston kuvaus on tärkeä osa tutkimusprosessia ja pohjana synteisille. Synteisissä aineisto pyritään kokoamaan uuteen tiivistettyyn muotoon, jossa tutkittava kohde tai ilmiö näyttäytyy tulkinnan kautta uudessa perspektiivissä. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 143–145.) Uuteen tulkintaan ei voida kuitenkaan päästä ilman kuvausta, joka kertoo aineiston alkuperäisen tarkoituksen. Siitä jalostuu aineiston tulkinta. Aineistoa käsitellään tutkimuksen aikana erilaisin tavoin, jotta siitä saadaan puristettua ulos kaikki se tieto, jota tutkimuskysymyksessä pyritään selvittämään.

Aineiston käsittely ja analysointi alkavat laadullisessa tutkimuksessa usein jo haastatteluvaiheessa. Tutkija saattaa huomata toistuvuuksia tai muita erityispiirteitä jo haastatteluja tehdessään, mikä kohdallamme tapahtuikin. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 136.) Haastatelussa kuuntelimme ja prosessoimme koko ajan kuulemaamme ja teimme tämän perusteella tarkentavia kysymyksiä tai jatkokysymyksiä. Tästä johtuen paras jatkokäsittelijä

aineistoille onkin sen kerännyt henkilö, jolla on jo jokin käsitys kerätystä materiaalista. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 142.)

Teemoittelu oli luonnollinen tapa tarttua teemahaastattelulla kerättyyn aineistoon, koska kaikkien haastateltavien kanssa on keskusteltu pitkälti samoista asioista. Litteroinnin jälkeen aineisto oli helppo jakaa teemoihin, jotka kaikista haastatteluista löytyvät. Vaihtelua oli kuitenkin niin määrissä kuin järjestyksessä, joissa ennalta suunnitellut teemat tulivat esiin. Etsimme aineistosta ohjeiden mukaisesti samankaltaisuuksien lisäksi myös erilaisuuksia. (Teemoittelu n.d.) Aineistoa täytyy lukea useita kertoja, jotta teemat alkavat hahmottua, varsinkin uudet ja yllättävät sellaiset. Käytännössä aineiston purkaminen on litteroinnin jälkeen leikkaa-liimaa tyyppistä aineiston järjestelyä, josta liikutaan hitaasti kohti analyysia ja uusia oivalluksia. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 141.)

7 Aineiston analyysi ja tulkinta

Aineistosta löytyi paljon yhtäläisyyksiä sekä eriävyyksiä, joita tarkastelemme analyysiluvussa. Osa ohjaajien kokemista haasteista on selkeästi ulkopuolelta tulevia ja osa taas liittyy ohjaajien ominaisuuksiin ja omiin sisäisiin haasteisiin. Haasteita ei voi täysin irrottaa toisistaan vaan ne ovat usein olemassa samaan aikaan tai voivat olla toistensa seurauksia. Ohjauksen kokonaiskuva on hyvä pitää mielessä yksittäisiä haasteita kuvailtaessa. Haasteita ilmenee sekä ohjaustilanteissa ja ohjattavissa että ohjaajassa itsessään.

7.1 Opetusympäristön ja välineiden aikaansaamat haasteet

Haastattelujen perusteella tilalla on paljon vaikutusta ohjaukseen ja sen sujumiseen. Tila näyttäytyy ohjaajien kertomuksissa mahdollistajana sekä rajoittajana monin eri tavoin. Se voidaan käsittää sekä fyysiseksi tilaksi, mutta samalla se on tila, jossa kohtaaminen ja hedelmällinen vuorovaikutus tapahtuu.

Haastatteluaineistosta nousi esiin useampia tapauksia, jolloin ohjausta on jouduttu muuttamaan tilan asettamien haasteiden vuoksi tai ohjaus on kokonaisuudessaan epäonnistunut vääränlaisen tilan takia. Tila on voinut esimerkiksi olla liian pieni, jolloin liikunnallisia

harjoitteita ei ole mahdollista ohjata kaikessa laajuudessaan. Liian suureen tilaan osallistujat taas katoavat. Lisäksi epäsovivan tilan järjestelyyn kuluu aikaa, joka sopivassa tilassa käytettäisiin ohjaamiseen ja oppimiseen:

Amina: Joo. Ja sit se just se tila vaikuttaa ku tosiaanki se Kontulan ryhmän niinku tila on just sillai et siin ei pysty kauheesti toiminnallisesti ku siel on pitkä pöytä siinä välissä ni sit se tuo tavallaan haastetta sille niinku keskustelulle että se on liian pitkä niinku se pöytä ja sit jos yrittää keskustella just sellai pöydän toisella puolella istuvaa ni sit se tavallaan niinku ehkä just huomioi niinku sen tavallaan koon ja sen tilan et tässähän (järjestön tiloissa) meillä on niinku tosi hyvin tilaa.

Ongelmia syntyy myös, jos tarvittavia välineitä ei olekaan saatavilla. Opetus ei tällöin etene ohjaajan tai osallistujien ehdoilla, vaan välineet saattavat asettavat raamit toiminnalle. Paljon onkin kiinni ohjaajan improvisointitaidoista ohjaustilanteessa, mistä voi syntyä ylimääräistä painetta ohjaajalle. Ohjaajan täytyy osata soveltaa harjoitteita tai vaihtaa päivälle suunniteltu harjoite spontaanisti toiseen:

Irmeli: --välineillä on sillai että Ruskeasuolla ei alkuun ollu mitään välineitä eikä saanu edes kunnolla oikein tota -- kopioit otettuu -- ni aika huonois oloissa tehtiin niinku et aika sellasta toiston ideaalii et sulla on se elävä sanakirja siinä ympärillä ni ei olis voinu ihan fyysisesti operoida mut semmoset pysty sit tekee et siel oli pöytii ja pelataan niinku muistipelii et muistipelikortilla voitiin niinku tunnin lopussa lopettaa tunti ja otettiin niitä sanoja mitä oltiin siinä tunnin aikana käyty ni sitä pystyttiin tekee.

Irmeli: --Kaarlenkadullakaan ei oo et se tila tulee täyteen siitä että et pannaan et joko ne pöydät et se on suurinpiirtein tän kokonen (haastatteluhuone) tila ni siin ei oo niinku kahta mahdollisuutta niinku pyörittää yhtä aikaa että et sit täytyy vaan siirtää kaikki poies. Kyllä tilalla on suuri merkitys.

Samankaltaisia ajatuksia nostaa esiin myös Lauri Järvilehto, joka kirjoittaa virikkeellisen ympäristön tärkeydestä sekä siitä, kuinka virikkeellisyys yhdessä liikunnan mahdollistavan tilan kanssa tukee oppijan suoritusta sekä ideaalia flow-tilan saavuttamista. (Järvilehto 2014: 175.) Jokainen oppija on omanlaisensa, joten opetuksessa on hyvä käyttää eri yksilöiden oppimista tukevia harjoitteita, välineitä ja materiaaleja mahdollisimman laajasti. (Kokkinen – Rantanen-Väntsi – Tuomola 2008: 19.) Lisäksi aktivoivan koulutusmallin ja sosiokonstruktivistisen käsityksen mukaan ihmisen oppiminen on sisäinen tapahtuma, joka tarvitsee muodostuakseen yhteisöllisen kokemuksen. Kepelin ajatuksena on tuoda peli ja leikki ohjaus- ja oppimistilanteeseen, koska liikunta ja luovat harjoitteet tukevat yhteisöllisen kokemuksen kehittymistä. Tähän vaaditaan riittävän suurta tilaa ja sopivia välineitä.

Tila ja aika rajoittavat ohjaajia ja oppijoita myös toisella tavalla. Opetukselle on sovittu aika sekä paikka eivätkä nämä sopimukset aina taivu kaikkiin ohjaajan toivomiin asioihin. Irmeli Puntari korostaa sitä, kuinka tärkeää olisi kielen teorian opettamisen lisäksi poistua myös luokahuoneesta käyttämään jo opittuja taitoja niiden oikeissa ympäristöissä ja saada kieli elämään arjessa:

Irmeli: --mut mä oon sellases ryhmäs mikä kokoontuu torstai-iltapäivänä ni me ollaan tänäänki aamul käyty siit keskusteluu et kun se on aina niinku puoltoista tuntii ni sä et siinä pysty tota tekemään sekä että. Et sit pitäis vähän operoida niin että käydään ne teoria-asiat ja sisällöt niinku tällä viikolla ja ens viikolla niinku siihen liittyen voidaan mennä sit ulos toistamaan niit juttuja. Ni tällä tavalla. Ja se on nimenomaan sit toiminnallista.

Opetusympäristö ei aina automaattisesti tue kielen oppimista tai mahdollista sen siirtymistä luokahuoneesta luonnollisempiin tilanteisiin, vaikka tilassa ei sinänsä olisikaan mitään ongelmaa.

Fyysisen tilan lisäksi tärkeää on myös se minkälaisen tilan ohjaaja luo. Ohjaus voidaan nähdä dialogisena tilana, jossa ohjaaja ja ohjattava ovat samaan aikaan yhtä tietämättömiä ja tietäviä. Tästä huolimatta heillä on omat selkeät äänensä. Hyvä ohjaus on dialogia eli vuorovaikutusta ja vuoropuhelua, jossa syntyy uusia merkityksiä. Dialogisessa suhteessa ohjaaja ja ohjattava voivat parhaimmillaan laajentaa ja syventää ymmärrystä niin omaan kuin toisenkin kulttuuriin. Monikulttuurisuuden taustassa harjoitteen ohjaajan tehtävä on tiedon ja kriittisen ajattelun avulla ylittää ja auttaa muita ylittämään mahdollisia näkymättömiä kulttuurisia rajoja ja houkutella heidät uuteen tilaan. Ohjaajan tehtävä on kannustaa dialogiin ja lopulta mahdollistaa se myös muiden ryhmäläisten välillä. Luottamus on merkittävä osa turvallisen dialogisen suhteen syntymistä.

Nea: No kyl se vaikuttaa tosi paljon. Varsinkin huomas et se liikunnallisuus ja leikillisuus, että et, se että ihmiset niinkun tavallaan unohtaa hetkeks sen oman roolin et ne lähtee paljon paremmin mukaan. Et jopa niinku me ku me harjoteltiin tota peukunnappausta ni mä ajattelin et "kääk" et tällasia mut sit niinku siihen itekin heittäyty ja hetkeks unohti niinku et sitä ei muista sitä niinku semmosta omaa normiroolia. Et siin ehkä niinku osaa, osaa lähtee siihen kolmanteen tilaan, mistä tässä oli puhe. Ni, ni se menee niinku helpommin et sul ei oo sitä tavallista roolia, mikä sulla muuten olis ehkä oppilaana tai oppijana.

Opiskelijaryhmän haastateltava Nea kuvasi kolmanneksi tilaksi myös tilaa, jossa ei ole omia tuttuja ja turvallisia normirooleja. Roolittomuuteen heittäydytään ja se on jotakin, jota ei fyysisellä tavalla ole mahdollista kuvata.

7.2 Siirtymävaiheet harjoitteiden välillä ja aikakäsitys

Aika, sen käsittäminen ja sen rajallisuus näkyvät aineistossa siellä täällä. Onnismaa (2007: 39–40) kirjoittaa kuinka yhteinen ja realistinen aikaperspektiivi on olennaista ohjauksen suunnittelemisen ja etenemisen kannalta. Haastatteluista nousi esiin kuinka erilaiset aikakäsitykset hankaloittavat ja muuttavat jo tehtyjä suunnitelmia silloin, kun osallistujat saapuvat paikalle sovitusta aikataulusta poiketen:

Suvi: Ja kans se että mikä meil on ylipäätään haaste tässä toiminnassa että asiakkaat tulee ryhmiin kun nää nyt on matalankynnyksen ryhmiä ni tulee vähän milon sattuu kellonajallisesti ni sit jos on suunniteltu vaikka vetävän toiminnallisen harjoitteen ryhmän alussa ni sit voi olla et se meneeki vähän pieleen se suunnitelma.

Toinen haaste aikaan liittyen on odottaminen harjoitteiden välissä tai niitä aloitettaessa, mikä synnyttää osallistujissa epävarmuutta ja levottomuutta. Havainnoimallamme toiminnallisella opetustuokiolla osallistujat vaikuttivat silminnähden harmistuneilta, kun aikaa kului siirtymävaiheisiin. Tuokio oli Metropolia Ammattikorkeakoulun opiskelijaryhmän vetämä ja osallistujat olivat Axxell Utbildning:in kielenopetukseen osallistuvia aikuisia maahanmuuttajia. Siirtymävaiheet vaativat ohjauskertaa vetävältä opiskelijaryhmältä nopeaa reagointia ja keskinäistä yhteistyötä sekä kommunikointia läpi oppitunnin. Etukäteisinformaatio tilasta, välineistä ja osallistujien kielellisestä tasosta olisi vauhdittanut harjoitteiden välisiä siirtymävaiheita. Tällöin harjoituksia ei tarvitse vaihtaa eikä huonekaluja siirrellä samalla tavalla kuin havainnoidulla ohjauskerralla.

Nea:--Mut just niinku Eveliinaki(ohjaava opettaja) meille anto tos palautetta, et ne siirtymävaiheet on aina vaikeita että meki niinku oltii jaettu niinku tää ohjausvuoroihin, et jokaisel oli joku tietty, mitä oli niinku miettiny ja harjoitettu. Nii se pitäis sen seuraavan vaiheen tavallaan jo heti alkaa. Ettei anna semmosia hengähdystaukoja. Et meille oli puhuttu kauheesti et pitää pitää paljon taukoja et ne oppilaat ei jaksa keskittyä. Mut tosiasiaassa tässä niitä enemmän harmitti se, et pidettiin siinä alussa niinku jotain taukoo. Et he ois halunnu vaan lisää, lisää.

Aika rajaa suunnitelmia ja helpottaa valmisteluja sekä ohjaamista, mutta samalla se pakottaa hetkittäin kiirehtimään eteenpäin. Tällöin ohjaustilanne ei kuitenkaan saa kehittyä tai soljua eteenpäin ohjaajien avustuksella. Ohjaajien täytyy olla nopeasti muuttuvissa tilanteissa jatkuvasti tarkkana ja läsnä. Kyky lukea tilannetta vaatii ohjaajalta paljon. Myös aikaa toiminnalle on aina rajallisesti. On mahdotonta ennustaa ryhmän kokoonpanoa matalan kynnyksen palveluissa ja osallistujien kiinnostus harjoitteita kohtaan sekä suomen kielen taitotasot voivat vaihdella.

Nea: et jos ei ihmiset oo hyviä keskittymään esimerkiks jossai harjoituksessa nii sun pitää lähtee tekemään paljon enemmän niinku tämmöstä niinku toiminnallista juttua tai niinku hauskaa. Ja sit taas jos ihmiset osaa hirveen hyvin puhua tai niinku on pitkä keskittymiskyky nii voidaan tehdä niinku tai heti muuttaa niitä harjoituksii vähän vaikeemmaks. Et siin pitää niinku aika paljon, et mitä enemmän sitä ryhmää tuntee nii sen paremmin pystyy suunnittelee ne etukäteen. Mut muuten jos ei tunne ryhmää, ni sul pitää olla niinku tavallaan Plan B.

Elina: Ja semmosii niinku nopeit reagoitei.

Nea: Nopeita reagoitei ja se et keskenään on niinku päätetty jo valmiiks et, et tehdä näin. Ja jos tää ei toimi nii tehäänki, ruvetaanki tekee tätä. Et tavallaan et niit harjoitteita on riittävästi varastossa ja eri vaikeusasteita.

Määräaikojen asettaminen ja liian tiukasti suunnitellut tunnrit kitkevät myös oppijalta oppimisen itseohjautuvuutta sekä hankaloittavat itsenäistä opiskelua (Järvilehto 2014: 35–38).

7.3 Luottamuksen rakentuminen matalan kynnyksen toiminnassa

Luottamus, ryhmäläisten vaihtuminen ja ryhmän koko kietoutuivat haastatteluissa yhteen ja niiden merkitys ohjauksen mahdollistajana sekä haastajana näkyi haastatteluissa selkeästi. Luottamus ei koske vain ohjaajan ja ohjattavan välistä luottamusta, vaan Kepeli-ryhmissä suhteita luodaan myös muihin ryhmäläisiin. Luottamus näkyy myös yleisemmin ryhmän toiminnassa ja vakauttaa ohjaajien toimintaa. Suvi Pirttikosken ja Amina Mohamedin haastattelussa tuli ilmi, kuinka luottamus lisäsi ryhmän toimivuutta ja luonnollisuutta. Luottamuksen puute taas nähtiin toimintaa hankaloittavana asiana:

Amina: Joo ja sit se et keskusteluki saattaa tavallaan niinku lähteä muille teille tai sillai et joutuu vähän niinku palailemaan sit siihen aiheeseen ja sit must on hirveen tärkeä just se et ryhmä on tuttu niinku et se on helpompi niinku toteuttaa näitä harjoitteitaki sit ku on ryhmä

Suvi: Ja saanu sen luottamuksen

Amina: Joo

Luottamuksen syntyminen koettiin jopa vähimmäisvaatimukseksi toiminnallisen harjoitteen ohjaamiselle:

Suvi: Luottamuksen ryhmästä et ei sitä muuten must oikein muuten noit tollasii toiminnallisia harjoitteita pysty

Hieman epäselväksi jäi, oliko luottamus yhtä tärkeää molemmille osapuolille vai ainoastaan ohjaajalle tai ohjattaville.

Ohjauksen haasteena näyttäytyi aineiston perusteella ryhmäläisten vaihtuvuus. Matalan kynnyksen ryhmän olemukseen kuuluu se, ettei osallistuminen ole sitovaa ja näin mukaan saattoi jokaisella tapaamiskerralla saapua uusia osallistujia. Samoin edelliskerralla mukana olleet ihmiset eivät välttämättä tulleet seuraavalla kerralla paikalle, vaikka palasivatkin ryhmään myöhemmin. Matalan kynnyksen toimintaperiaatteiden mukaan Kallimo, Salonen ja Jarimo-Lehtinen (2011) kuvailevat vapaaehtoisuuden ja tasavertaisen kohtaamisen kielitaidon kehitystä ja sosiaalisia suhteita vahvistavina piirteinä. Vapaaehtoisuuteen pohjautuva kotouttava toiminta tukee myös kotoutumisen kaksisuuntaisuutta.

Yleisesti aineiston perusteella luottamuksen koettiin rakentuvan pikkuhiljaa ryhmän koontuessa useampia kertoja. Myös Onnismaa (2007: 42) kirjoittaa kuinka luottamuksellisen ohjaussuhteen syntymiseen tarvitaan aikaa ja huomion antamista. Tämä voi kuitenkin olla hankalaa, jos osallistujat vaihtuvat jokaiselle kerralle. Jokainen uusi ihminen tai jo osallistuneen poissaolo muuttaa ryhmädynamiikkaa tavalla tai toisella.

Ihmisten vaihtuessa myös ryhmän koko vaihteli, mikä teki ohjauskertojen suunnittelemisesta hankalaa. Osallistujamäärä selvisi useimmiten vasta ryhmätoiminnan alkaessa. Se, mikä toimii pienellä ryhmällä ei aina ole toimiva harjoite suuremmalla porukalla. Vaikka osallistujien perusjoukko olikin usein sama, ohjaajat kertoivat, että ajoittain ohjaussuunnitelmia oli täytynyt muuttaa osallistujamäärän ollessa vähäinen tai silloin, kun tietyistä aihepiireistä puhuminen vaati jo olemassa olevaa luottamusta:

Suvi: -- Et kerran mul oli kyl sellanen tilanne tos loppukeväästä ku oltiin just suunniteltu yhtä harjoitetta missä käytäis tosi niinku vakavia aiheita vaikka niinku naisiin kohdistuvaa väkivaltaa ja tällasta. Sit meil yhtäkkiä oliko aika monta uutta ni sitte. Mä en muista et oliko se sun (Amina) vai mun ryhmä mut kuitenkin päätettiin että okei antaa olla

Kepeli-harjoitteet koettiin hyvänä ryhmäyttämismenetelmänä, koska niiden avulla tilanteisiin saatiin rentoutta ja naurua. Ryhmän tunnelmaan vaikuttaa ryhmän koko, mikä matalan kynnyksen toiminnassa on jokaisella kokoontumiskerralla etukäteen vain arvailtavissa. Pienemmässä ryhmässä on myös suurta ryhmää helpompi luoda henkilökohtaisia suhteita, mikä vaikuttaa luottamuksen syntymiseen ja toisaalta myös vertaistuen saamiseen, joka on yksi Kepeli-hankkeen tavoitteista:

Suvi: No se on ainaki yks hyvä tapa oppii suomen kieltä et ihmiset on kuitenkin erilaisii oppijoita ja sitte osa oppii sillä et kuuntelee mut sit monet oppii sillä että tekee se jää ehkä paremmin mieleen et sit se kans ryhmäyttää mun mielest hyvin

Amina: Joo

Suvi: Ja tulee sit aika paljon nauruu ja sellasta ilosuutta kun niit harjotteit tekee

Luottamuksesta puhuttaessa on hyvä ottaa huomioon myös osallistujien yksilöllisyys. Kepeli-hankkeen kohderyhmään kuuluvat erityisen haavoittuvassa asemassa olevat aikuiset maahanmuuttajat. Joillakin voi olla taustalla traumaattisia kokemuksia maahanmuuttoon tai pakolaisuuteen liittyen, jolloin myös luottamuksellisen suhteen syntyminen on toiminnassa haasteellisempaa. Luottamus ryhmään ja ohjaajiin ovat pohjana ohjauksen ja toisaalta myös oppimisen onnistumiselle, mitä matalan kynnyksen toiminta ei ota huomioon. Toki suljettua ryhmää kaipaava voi löytää itselleen sopivamman ryhmän Kepelin ulkopuolelta.

Luottamus nousee esiin aineistosta myös toista kautta eli ohjaajien mahdollisuudesta luottaa siihen, millainen osallistujajoukko paikalle saapuu ja mitkä heidän taitonsa ovat. Opettaminen koettiin helpommaksi, kun osallistujien erilainen osaamistaso oli aiempien kohtaamisten ansiosta tiedossa:

Irmeli: et osittain sen takii mä en ehkä nyt kevääl oo mennyy tonne minnekään vastaanottokeskuksiin kun se on kyl vähän rasittavaa kun ne ne tota vaihtuu koko ajan ja no sit no se tietty hirveesti riippuu kyl niistä ihmisistä että minkälaisia ne on että tuol oli kyl tuolla Kaarlenkadulla nyt kun mä olin kesäkuussa ni siel oli kyl hirveen kyl ku siel oli toistakymmentä ni siel oli kyl hirveen fiksua porukkaa ja se pystyttiin niinku operoimaan.

Tuttua ryhmää ohjatessa on myös mahdollista kohdistaa suunnitelmat ja harjoitteet osallistujien kiinnostusten mukaan. Tällöin ohjauskerrat ovat osallistujille entistä mielekkäämpiä sekä motivoivampia.

Nea:Mut että lähetään kehittelee niitä hankke- tai näitä niinku harjoitteita niinku sen perusteella, mitä he itse toivoo. Ettei tuoda niinku ulkoapäi jotain, vaa lähinnä siitä, et mitä he ite haluais ja mikä vois niinku toimia. Koska semmost on niinku suurempi motivaatio oppii kans.

7.4 Ohjaajien määrä ja ryhmäkoko

Työntekijöiden tarvittavaa määrää on mahdotonta arvioida etukäteen, kun osallistujien lukumäärä voi vaihdella muutamista kymmeniin. Tästä taas seuraa ongelmia pienryhmiin jaettaessa kuten Nea mainitsee:

Elina: Joo. Miten sä uskot et tällasessa, niinku toimiiks se paremmin et teit on useempi ohjaaja ku on toiminnallisissa-

Nea: Toimii, koska muuten sä et voi jakaa pieniä ryhmiä, ja noissa just se pienryhmäoppiminen, tavallaan se et kaikki pääsee osallistumaan. Et jos seistää ringissä ja sä kerran tuntiin sanot jonku jutun ni sä et opi. Mut jos sä joudut ite niinku pienessä ryhmässä ni selittämään itseäs ja haluatkin selittää et kuka sä oot, nii, ni se vaatii kyl useemman ohjaajan. Et muuten sul ei oo sitä pelivaraa siinä et iso ryhmä-
pieni ryhmä.

Ohjaajien määrä antaa siis ohjaustilanteessa pelivaraa ja tekee siitä osallistavamman kokemuksen. Ohjauksen onnistuminen vaatii taakseen tehokasta tiimityöskentelyä, jossa ohjaajat voivat joustavasti käyttää kotoutumisen tukena toiminnallisia harjoitteita (Haavisto – Lappalainen – Pöyhönen – Tarnanen 2013: 282–283, 286).

Pienemmässä ryhmässä osallistuminen on aktiivisempaa, ja aktiivinen osallistuminen taas tukee kielen oppimista (Jauhiainen – Eskola 1994: 110–111). Suuressa ryhmässä ohjaaja voi jäädä kaukaiseksi hahmoksi eikä ohjaajan ja ohjattavan välille synny min-käänlaista suhdetta. Tavoitteena voidaan kuitenkin pitää hyvää vuorovaikutusta ja sen kautta syntyvää dialogista suhdetta kuten aiemmin analyysissa on jo mainittu.

Toisaalta on myös hyvä miettiä ohjaajan roolia ja tehtävää aikuisten opetuksessa ja nimenomaan toiminnallisten ja luovien harjoitteiden yhteydessä. Ohjaajan tehtävä on kannustaa ja kulkea vierellä, mutta ei ottaa aikuisen oppimisesta vastuuta. Lisäksi ohjaajan tehtävä on ohjata osallistujia vuorovaikutukseen keskenään ja kannustaa näin itseohjautuvuuteen eikä pelkästään siirtää tietoa itseltään oppilaille. (Kauppila 2007: 47–52; Lonka b 1993: 19.) Luovien harjoitteiden ohjaajalla on myös vastuu toiminnan turvallisuudesta huolehtimisesta, tilanteen jatkuvasta arvioinnista ja avustaa osallistujia vertaisen kumppanin tavoin. (Heikkinen 2004: 155–157, 165.) Ohjaajan tehtävä on tuntee ohjattavansa ja ohjattavien pitää pystyä luottamaan ohjaajan. Ohjaaja on eräänlainen silanrakentajana maahanmuuttajan ja uuden ympäristön välillä.

7.5 Ohjaajuus

7.5.1 Ohjaajan ominaisuudet

Ohjaajan ominaisuudet nousevat esiin lähes jokaisessa analyysiluvussa, mutta tässä luvussa niihin keskitytään erityisesti. Toiminnallisten ja luovien harjoitteiden ohjaaminen vaatii ohjattavan asian ymmärtämistä ja monikulttuurisuuden ja maahanmuuttoasioiden erityiskysymysten hallitsemista. Ohjaajalla pitää olla kyky heittäytyä yllättäviin tai spontaaniutta vaativiin tilanteisiin ja hänen tulee osata tarpeen mukaan luopua ohjaajan roolista harjoitteiden aikana. Lisäksi ohjaajat ovat turvallisen tilan rakentajia, henkisiä tukia heittäytymisen takana.

Haastatteluista kävi ilmi, että ohjaajat kokivat ilmaisutaidot ja muut luovat taidot etuna toiminnallisia ja luovia harjoitteita kotouttamisen työkaluina käytettäessä. Näiden taitojen puuttuminen tai heikompi osaaminen taas nähtiin haasteena ja jopa ohjaamisen esteenä:

Irmeli: Kyl mä ihan oikeesti niinku oon sitä mieltä että niin ku se kun Jouni oli meillä opettamassa ni kyl se avas sillai silmiä et mä en oo sillai näyttelijä et mä en pysty kaikkee sellasta mitä Jouni pystyy enkä mä osaa niinku laulaa eikä kukaan meist oikeestaan et mul on yks lapsi joka on niinku tota tanssin opettaja ja on päiväkodissa töissä et se on sellaselle jol on joku tällanen niinku lastenomanen juttu ja laulaminen ja leikkiminen handussa ni sellanenhän pärjää hirmu hyvin tollasissa mut kyl me mun mielestä silti ollaan siellä Ruskeasuolla että sitte tota somaliäitien kanssa ni ni pärjätty.

Nea: Mmm, kyllä se, se on ehkä opit- osittain opittavissa oleva taito, mut kyllä se auttaa, jos persoona on niinku ulospäinsuuntautunu, sosiaalinen ja se auttaa hirveesti jos on näy- niinku tämmösiä niinku näytelmätaitoja. Ja semmosta niinku et sä osaat heittäytyä ja asettua toisen rooliin. Et koska semmost taitoo on hirveen vaikee opettaa kenellekään. Mut jos sul on semmosta luontaista kykyä hassutella tai niinku lähtee mukaan johonki juttuihin nii, ni se kyllä auttaa hirveesti.

Aineistosta nousee esiin, että osa taidoista on kyllä opittavissa, mutta synnynnäiset ominaisuudet ovat jotain mitä ei voi oppia. Kepeli-hankkeen toiminnallisissa ja luovissa harjoitteissa korostuu nimenomaan heittäytymisen taito, pelillisuus ja leikillisuus. Tällä ei tarkoiteta laulutaitoa tai kykyä piirtää, vaan tätä voidaan ajatella myös aitouden ja empaattisen ymmärtämisen kautta, mistä Parkkinen ja Puukari (2007: 34–35.) kirjoittavat. Heittäytymisen täytyy tuntua luontaiselta, jotta se näyttää myös ohjattaville siltä. Ilman luonnollisuutta se muuttuu näytelmäksi ja valheeksi, jossa ohjattava ja ohjaaja eivät enää kohtaa. Ohjaajan heittäytyminen harjoitteissa ei ole täydellisen laulajan malliksi asettumista, vaan kannustamista ja innostamista. Sen taustalla on ymmärrys osallistujista ja omasta paikasta sekä tehtävästä ohjaajana. Ohjaajan ei siis tarvitse olla vuosikautia ohjauskokemusta kartoittanut, mutta hänen täytyy pystyä lukemaan ohjaustilanteita ja ohjattavia.

Kokemus sekä sensitiivisyys ohjaustilanteissa nousevat aineistosta ohjaajalle hyödyllisiksi ominaisuuksiksi. Myös sosiaaliset taidot kuten toisten huomioonottaminen ja niin kutsuttu tilanteen lukeminen edesauttoivat haastateltujen mukaan harjoitteen ja ohjaustilanteen onnistumista:

Nea: No kyl siinä pitää niinkun olla sosiaaliset taidot. Ja sit on semmonen niinku just semmonen huomioonottaminen. Mutta, mutta niinku tossa varsinki se, että et pystyy pistämään itsensä likoon. Et sulle ei tuu semmosta niinkun hävetystä tai sellasta, että loppuis usko siihen omaan hommaan kesken kaiken. Koska se kyllä näkyy ja se ei näkyis välttämät sellases auktoritäärisessä, mutta niinku se näkyy tommosessa, missä tarvitaan niinku luovempia menetelmiä. Nii se helpottaa, jos sulla on näyttelijäntaitoja tai sä osaat tehdä niinku erilaisii juttuja.

Amina: Siis tosi tosi vaikee sanoo mut et osaa lukee sitä niinku ryhmää ja sit muutenki että ois niinku mielellään kokemusta niinku ryhmien niinku ohjaamisesta että tietää vähänniinku että et siit rivien välistä tai et ei oo aina sanallista vaan vaan että et vaikei oo yhteistä kieltäkään ni osaa tavallaan sitten lukea niitä ryhmäläisiä myös että vaikka jos esimerkiksi joku ei halua sit niinku esiintyä koko ryhmällä sit se on niinku ok että et ryhm se ryhmän vetäjä ymmärtää senki että ei oo pakko niinku että voi olla mukana näissä harjoitteissa mut ei tarvitse sitten esiintyä sit voidaan vaikka pienryhmissä että miettii tämmösii pieniä asioita joilla on niinku vaikutusta siihen niinku ryhmään.

Tilanteen lukemisen lisäksi ohjaajan täytyy tunnistaa omat voimavaransa ja tuntea itsensä niin hyvin, että tietää, millaisia harjoitteita pystyy ohjaamaan. Ammattitaitoa on, että hahmottaa omat rajansa:

Irmeli: Sit tietysti se että sen toiminnallisen jutun pitää olla sellanen että itse on sen kanssa sinut et niinku sanoin jo aikasemmin et mä en vois ruveta la et ku on semmosia lastenlauluja mitä noi turvapaikanhakijojen lapset oppi koulus tosi nopeesti ja mitä se mun op tanssiopettajatyttö laulaa niinku omille lapsilleen ni nehän olis ihan hirveen hyvii myös aikuisille mut sit pitää edel se edellyttää sitä et osaa ite laulaa ja pystyy duunaamaan sellasta mut tämmöset fyysiset ihan tekemiset ni ee

7.5.2 Motivointi ja innostaminen

Aineiston perusteella ohjaamisessa ylipäättään oli hyötyä kokemuksesta ja sen mukana tulevasta taidosta lukea tilanteita. Toiminnallisten ja luovien harjoitteiden ohjaamisessa painopiste on kuitenkin hieman muualla, vaikei kokemuksesta haittaakaan ole. Haastateltujen mukaan innostava asenne ja ymmärrys ohjattavan asian sisällöstä riittävät onnistuneen ohjaustilanteen luomiseen.

Nea: Mut se on kanssa, kylhän siin on hirveesti kanssa sitte sen opettajan semmosta, no hyvänä esimerkkinä Eveliina (ohjaava opettaja); että, et hänhän ei millään lailla asettaudu mihinkään, mutta osaa niinkun innostaa ja niinku, saa ihmiset

lähtemään mukaan. Et sehän on niinkun semmosta persoonallista ohjaustaitoa kanssa.

Amina: Kyl pitää motivoida

Suvi: Kyl must tuntuu et se vaatii mä ainakin ite koen sen silleen et vaatii aika paljon energiaa ohjaajalta et saa sen ryhmän

Amina: Joo

Suvi: innostumaan siitä asiasta et mä luulen et se on kuitenkin helpompaa tääl näis pienemmissä Rastilan ryhmissä ku siel Kontulassa.

Järvilehto (2014: 57–62) kuvailee innostamisen olevan tärkeä osa itseohjautuvan oppimisen tehokkuutta, joka parhaimmillaan johtaa kestävään oppimiseen. Näin ollen voidaan ajatella, että ohjaaja voi omalla intohimollaan opetettavaan asiaan onnistua innostamaan myös ohjattavat, jolloin ohjauksella on tehokas vaikutus oppijan sisäiseen oppimisprosessiin.

Yhteenkuuluvuuden tunne on yksi ihmisen toimintaa motivoivista perustarpeista (Deci – Ryan 2000: 68). Kepeli-hankkeen ryhmissä osallistujat kohtaavat samassa tilanteessa olevia ihmisiä, joilla on myös mahdollisesti samankaltaisia taustoja. Kepeli-harjoitteita käyttävät matalan kynnyksen järjestöt ovatkin helppo nähdä hedelmällisinä kohtaamispaikkoina, koska oppimiseen yhdistyy sitä merkittävästi motivoiva tunne yhteenkuuluvuudesta. Kepeli-hankkeen eloisuus ja monipuolisuus mahdollistavat yhteenkuuluvuuden tunteen, mutta sen tavoittaminen on ohjaajan vastuulla ohjausta suunniteltaessa.

Amina: Joo joo ja sit ku jos kaikki ei oo ehkä ihan niinku mukana ja sit on just liian niinku suuri ryhmä ja siel on ehkä sitä ääntäki vähän ni sit se saattaa tuoda et pitää ehkä niinku ohjaajalt vaatii niinku tavallaan vähän enemmän niinku

Suvi: Ja sit on aina tai välil ainaki sellasii osallistujii jotka vaan sanoo et mä en halua osallistuu ja sit se on ihan ok et he voi sitte kattoo kuitenkin ja joskus he sitte innostuu sieltäki kommentoimaan jotain sohvanurkasta et.

7.5.3 Ohjaajan asema ja auktoriteetti

Kysymys ohjaajan asemasta ja auktoriteetista tuotti monenlaisia vastauksia ja pohdintoja ohjaajien asemasta erilaisissa tilanteissa. Teoriakirjallisuuden mukaan ohjaaja on ohjattavan henkilön yhteistyökumppani. Ohjaaja tukee henkilön sisäistä oppimisprosessia materiaalein ja välinein, jotka vastaavat oppijan tarpeisiin ja samoin ohjaaja on oppijaan nähden yhdenvertainen eikä auktoriteettiasemaa synny. (Kauppila 2007: 63–67; Lonka b 1993: 12, 19.) Sama tasa-arvoisuuden ajatus löytyy opiskelija Nea Kailan pohdinnasta:

Nea: No. Mä ajattelin et mä oon niinku yks siitä ryhmästä mut et tavallaan pitää vaan sen niinku että mitä tehdään ja minkälaisis mittapuitteissa niinku ajallisesti. Et sit sen mukaan vaa mennään että, et tavallaan jokainen meistä oli ryhmässä sillä lailla yks innostaja. Yks niinku tavallaan joka keksi niit kysymyksiä. Et aika tasavertanen.

Toisten haastateltavien mielestä ohjaajan asema ei kuitenkaan ole näin yksiselitteinen eikä haastattelumateriaalin perusteella synny yhtenäistä kuvaa siitä, mikä ohjaajan asema lopulta on toiminnallisia harjoitteita vetäessä. Toisaalta ohjaaja ymmärtää ohjattavia ja eläytyy heidän asemaansa, mikä onkin yksi ohjaajuuden ydinajatuksia ja jota voi käyttää hyödyksi ohjauksessa. Samalla ohjaaja on vastuussa ryhmän etenemisestä ja ajankulusta:

Suvi: Mmm no joo emmä haluis aatella et ois mikään ainakaan kauheen vahva auktoriteettihahmo tai sillee kattois mistää ylhäältä päin mut emmä nyt osaa sanoo osaaks mä nähä itteeni vertaisenakaan kuitenkaan. Et ihan hyvä kysymys kyllä.

Amina: Siis joo vähän samoja ajatuksia ehkä siltä väliltä riippuen et joutuu ehkä joskus sanomaan että hei noniin (taputtaa) jatketaan että näin. Mut sitten samanaikaisesti myös mä niinku ymmärrän heitä ja tavallaan et niinku osaan asettua heidän niinku tavallaan asemaan. Et erityisesti ku mä olen ite niinku maahanmuuttajataustainen ni sitten jooh

Ohjaaja osallistuu omalla tavallaan harjoitteisiin, mutta samalla opastaa ja ohjaa. Hän elää samaan aikaan kahta eri roolia.

Aminan ja Suvin haastattelussa tulee esiin heidän kokemuksensa siitä, että ulkopuolista asiantuntijaa ryhmissä kyllä kuunnellaan, mutta sen sijaan heidän tai ulkopuolisten vetäessä Kepeli-harjoitteita ryhmäläiset voivat käyttäytyä levottomasti. Asiantuntijaluennot ovat perinteisen passiivisen mallin opetusta, jossa opettaja esitelmöi oppilaille ja antaa tiedon suoraan heille. Kepeli-hankkeessa taas on pyritty kohti aktiivisempaa oppimista, jossa vastuu oppimisesta on oppijalla ja yhteisöllä itsellään ja siihen kannustetaan sisäisen motivaation ajatusten mukaisesti. Oppimista ei nähdä vain ulkoaoppimisena eikä siihen sisälly pelkkä substanssiosaaminen. Oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa opitaan myös itsestä. Tällainen uudenlainen ajattelutapa oppimisesta ja oppimistilanteista on kuitenkin haasteellinen opettajalle ja ohjaajalle Kepeli-hankkeessa, jonka asiakaskunta on joko opiskellut passiivisen mallin mukaisesti tai ei ole mahdollisesti opiskellut lainkaan. Toiminnallisuus ja leikkisyys sinänsä tuovat oppimista lähemmäs oppijaa, mutta samalla tilannetta ohjaavan henkilön paikka kuviossa hämärtyy. Haasteeksi muodostuu helposti se, etteivät osallistujat ota oppimistilanteita tosissaan:

Suvi:Joo. Et kyl niinku jos on joku ulkopuolinen vetäny jotain toiminnallisia harjoitteita vaikka ni kyl niinku ehkä sit on toisaalt kans niinku vähän levotonta et sit jos se olis joku just asiantuntijaluento tai semmonen ni siihen suhtaudutaan vähän eri tavalla jos se tulee ulkopuolelta ku et jos tulee joku toiminnallinen harjote.

Ohjaaja pitää huolta myös siitä, ettei keskustelu ajaudu pois olennaisista asioista:

Irmeli:Ni tota joo somaliäitien osalta on kyl sillai ihan selkee et ne rupee puhumaan sitä somalian kieltä aina ni mä joudun kyl sanomaan monta kertaa niille et tääl puhutaan vaan suomea. Et siinä mielessä pitää tiäks pitää niinku langat käsissä. Ja kyl sit muutenki niitten osalta tää just et ne rupee höpsemään keskenään ni tota niin jollakin pitää olla se tavallaan se tatsi et mitä täällä nyt oikeesti tehdään. Mut sit taas noi turvapaikanhakija ne on kyl niin paljon semmosia joustavampia ja kiltimpiä ja ne ei rupee niinku säätämään, ne ei tunne toisiaan, ne tulee eri maista ni tota öö ja meit on sielki ollu kolme ohjaajaa nii tai meit oli viimeks vissiin neljä ku mä olin siellä ni. No kyl siin niinku pitää mun mielest joku opettaja-auktorioteetti ottaa itelleen. Semmonen.

Elina:Et saa huomion ja-

Irmeli: Joo joo. Et sit tällaset tilanteet et ku mentiin sinne Lapinlahden lähteelle tai mikä se sairaala nyt on ni siinä tilan et kyl toiminnalliset menetelmät siinä on aika hyviä et jos esimerkiks kävellään jonnekin, mennään jonnekin, mennään asemalle ja ostetaan lippuja tai mennään puistoon ja tehään jotain ni siin tulee enemmän sellanen vertainen olotila.

Ohjaajan paikan löytyminen ohjauksessa näyttäytyy aineiston perusteella moniulotteisena ja haastavana päätöksenä. Yhtä oikeaa valintaa ei ole. Uudenlainen ajattelu oppimisesta ja opettamisesta hämmentävät rajoja sekä tilannetta entisestään. Haastattelujen perusteella aineisto ja teoria haastavat toisensa.

7.6 Tavoitteiden mittaaminen

Haastatteluissa tuli ilmi, että ryhmille asetetaan kyllä tavoitteita, mutta niiden mittaaminen on hankalaa. Ryhmien tavoitteet ulottuvat matalan kynnyksen toiminnasta johtuen usein tapaamiskerran loppuun eikä ryhmäläisille puhuta juurikaan auki pidemmän aikavälin tavoitteita. Tavoitteilla ei tässä yhteydessä tarkoiteta kehumista ja palautteen antamista harjoitteen jälkeen, joka kuuluu olennaisena osana ryhmäläisten motivointiin. Tavoitteilla tarkoitetaan niitä päämääriä, joita Kepeli-hankkeen harjoitteilla halutaan saavuttaa nyt ja tulevaisuudessa.

Teorian perusteella tavoitteiden näkyminen ohjauksessa ja ryhmän toiminnassa on tärkeää toiminnan onnistumisen ja oppimisprosessin kannalta. Ohjaajan tulee ohjata ryhmää tietoisesti kohti asetettuja tavoitteita (Laine 2005: 37–38, 50–51). Toisaalta aktivoiva koulutusmalli, jonka piirteitä Kepeli-hankkeen harjoitteissa on, määrittää tavoitteellisuuden lähtevän ensisijaisesti oppijasta itsestään. Oppija asettaa siis omalle oppimiselle omat tavoitteensa. Aktivoiva koulutusmalli ei kuitenkaan ole vakiintunut käytäntö opetuksessa, joten ohjaajan olisi hyvä myös selventää, miksi on valinnut toiminnallisia harjoitteita oppimisen tueksi ja mitkä ovat harjoitteen tavoitteet ohjaajan näkökulmasta. (Lonka a 1993: 7; Lonka b 1993: 12, 20.)

Haastateltavat tuottivat tavoitteista kysyttäessä hämmennystä sillä, mitä kysymyksellä tarkoitetaan. Tämän jälkeen hämmennys vaihtui pohdintaan siitä, onko toiminta tavoitteellista ja näkykö tämä tavoitteellisuus jotenkin ryhmässä toimittaessa. Tavoitteellisuus vaikutti haastattelujen perusteella olevan lähinnä toiminnallisten ja luovien harjoitteiden ymmärtämistä ja harjoitteiden onnistumiseen pyrkimistä. Suurempia tavoitteita oli vaikea asettaa tai nimetä, sillä järjestötoiminnan osallistujat vaihtelivat ja uudenlainen tapa opettaa kieltä ja tukea kotoutumista tuntui olevan vielä ohjaajillekin uutta.

8 Pohdinta

Opinnäytetyöllä on kaksi asiakasta. Toisaalta tietoa tuotetaan Kepeli-hankkeelle, jotta ohjaajien työtä voidaan kehittää ja helpottaa. Samalla tuotetaan tietoa kielen opettamisesta kotouttamisen tueksi eli asiakkaaksi paikantuu ryhmään osallistuva maahanmuuttaja. Tämä asetelma voidaan nähdä haasteena ja vahvuutena, koska se pakottaa pohtimaan aihepiiriä laajasti eri näkökulmista, mutta samalla laajuus voi vaikuttaa tutkielman syvyyteen ja on riski, että työ jää vain pintapuoliseksi raapaisuksi.

Ohjaaminen ja ohjaustilanteet näyttäytyvät työmme perusteella monimuotoisina kokonaisuuksina, joissa monet analysoimamme haasteet liittyvät toisiinsa. Vaikka erottelimekin analyysissa erilaisia haasteita, ne liittyvät usein toisiinsa ja samoin yhtä haastetta seuraa usein toinen. Näin ei kuitenkaan aina ole ja paljon on kiinni ohjaajasta. Se, että haasteet näkyvät vahvasti työssämme johtuu tutkimuskysymyksestämme ja sen asettamasta näkökulmasta. Ohjaaminen antaa paljon niin ohjaajalle kuin ohjattavalle eikä siis ole pelkkää haastetta.

Tutkielman kannalta haasteellista oli tarpeellisen teoreettisen pohjan löytäminen työlle. Maahanmuutto nykypäivän laajassa mittakaavassa on suhteellisen uusi ilmiö ja aikuisille maahanmuuttajille suunnatut palvelut ovat toiminnassa, mutta toistaiseksi vähän tutkittuja. Sen lisäksi toiminnallisia ja luovia menetelmiä sekä harjoitteita käytetään pitkälti vain lasten ja nuorten kanssa. Opinnäytetyötämme varten jouduimme tutkimaan useita teorioita lasten ja nuorten ohjauksesta ja yhdistelemään tietoa aikuisten oppimisesta ja aktiivisesta oppimismallista löydettyyn teoriaan. Toisaalta, juuri asioiden yhdisteleminen keskenään voi tuottaa uutta tietoa ja tehdä aihepiiristä mielenkiintoisen. Tutkimukselliselle tiedolle on kuitenkin selkeästi tarvetta, vaikka toiminnalliset sekä luovat harjoitteet voidaan jo nyt katsoa toimiviksi tavoiksi opettaa kieltä ja yhteiskuntatietoa kulttuurisensitiivisesti ja useampia oppimistyyliä samanaikaisesti tukien.

Opinnäytetyömme asettaa vastakkain perinteisen passiivisen opetustyylin sekä aktiivisuutta ja vertaisuutta korostavan ohjaustyylin. Opettaja-oppilas -auktoriiteettiasetelman sijasta opettaja onkin rinnalla kulkija. Tutkielmamme ei varsinaisesti tutkinut perinteisen opetustyylin hyöty- tai haittapuolia, minkä vuoksi työstämme esiin nouseva kritiikki kyseistä pitkän historian omaavaa opetustyyliä kohtaan, on hieman ohutta. Aineistomme ja teorian perusteella voimme kuitenkin katsoa vaihtoehtoisten luovien ja aktivoivien harjoitteiden olevan tarpeellisia, koska niillä tavoitetaan useampi oppija. Vähintään ne voisi ottaa tiiviimmäksi osaksi kaikenlaiseen opetukseen ja ohjaukseen.

Työ oli prosessina pitkä ja mielenkiintoinen, mutta myös haastava ja työläs. Haastattelut sujuivat hyvin ja luontevasti, vaikka olimmekin menetelmän käytössä noviiseja. Harjoitushaastattelun tekeminen etukäteen olisi ollut hyvä idea, mutta toisaalta jokainen haastateltava ja haastattelutilanne on erilainen eikä harjoitushaastattelulla olisi välttämättä ollut merkitystä lopputuloksen kannalta. Lisäksi teemahaastattelu on löyhän runkonsa vuoksi pitkälti omalla painollaan kulkeva haastattelutilanne, johon harjoittelulla ei voi vaikuttaa. Harjoitus olisi voinut kuitenkin auttaa hahmottamaan toimivia ja toimimattomia kysymyksiä ja lisännyt varmuutta haastattelijana. Tarvittavien haastattelujen määrä mietitytti pitkin tutkielman teon. Tavoitteena oli, ettei kokonaisuus jää liian ohueksi. Osallistuva havainnointi olikin mainio keino täydentää ja laajentaa aineistoa. Opinnäytetyön laajuuden vuoksi päädyimme haastattelemaan vain muutamaa ohjaajaa, mikä lopulta paljastuikin yllättävän suureksi työksi litterointineen, mutta työ tekijäänsä opettaa.

Haastattelujen jälkeen jäimme pohtimaan sitä, miksi joistakin kysymyksistä tuli hyvin vastauksia ja niistä oli luontevaa jatkaa keskustelua. Muutama kysymys jätti haastateltavat

lähes hiljaisiksi eivätkä kysymykset näin ollen tuottaneet odotettuja vastauksia. Tämä muutti myös aineiston analyysin asetelmaa yllättävällä tavalla. Kysymyksemme esimerkiksi ohjauksen ja harjoitteen tavoitteesta jäi varsin tyngäksi. Uskoimme teorian ja haastattelun kysymysten asettelun perusteella, että tavoitteellisuus on harjoitteiden onnistumisen kannalta tärkeää. Tavoitteita voisivat olla välitavoitteet kuten muutaman uuden sanan oppiminen tai ohjaajan näkökulmasta tavoite, että harjoite sujuu vaivatta alusta loppuun. Myös järjestöillä on jokaisella omalle työlle asetetut omat tavoitteet. Aineiston perusteella tavoitteet ja niiden merkitys jäivät kuitenkin toissijaiseksi. Harjoitteisiin heittäytyminen ja niiden ohjeiden vaikeaselkoisuus sekä niiden onnistunut tulkinta olivat ensisijaista.

Aineisto alkoi jo haastatteluvaiheessa kertoa meille omaa tarinaansa. Muutamista epäonnistuneista teemakysymyksistä huolimatta ohjaukseen liittyvät haasteet nousivat haastatteluissa luontaisesti esiin. Tilan merkitys ja erityisesti tilojen riittämättömyys korostui ohjaajien haastatteluissa. On erikoista, ettei luovien harjoitteiden käyttö onnistu niinkin yksinkertaisen asian kuin sopivan tilan takia, vaikka sen voisi kuvitella olevan helpposti järjestettävissä. Samassa yhteydessä esiin nousi myös luovuus tilojen käytössä eli ohjaajien kekseliäisyys ja joustavuus tilan ollessa toivotusta poikkeava. Kiinnostavaa on, miten nämä piirteet toistuivat läpi opinnäytetyön hyvän ohjaajan piirteinä. Jopa tiloista puhuttaessa ohjaajan ominaisuudet sekä osaaminen korostuivat. Kielen vaikutus ohjaustilanteissa nousi esiin useita kertoja haastatteluissa. Opinnäytetyömme aihe ei ollut kielelliset haasteet, joten jätimme kyseiset vastaukset vähemmälle huomiolle.

Toiminnan matala kynnys ja sen aikaansaamat haasteet nousivat eri tavoin esille haastatteluissa. Matalan kynnyksen periaatteen mukaan osallistuminen ei usein vaadi ennakkoilmoittautumista tai sitoutumista. Luottamus ja tuttu ryhmä ovat itseisarvoja onnistuneelle toiminnalliselle harjoitteelle, joten matalan kynnyksen periaate vaikutti ja vaikuttaa yhä kokonaisuudessaan ohjaajien kokemuksiin ryhmätoiminnasta ja Kepeli-harjoitteista. Ohjaajan täytyi tarkkailla ryhmää ja pitää niin sanotusti lankoja käsissään. Jos jokin harjoite ei tuntunut onnistuvan, oli ohjaajan vastuulla vaihtaa tai muokata harjoitetta. Tämän kaiken hän teki oman osallistumisensa ohella, joten helposta tehtävästä ei ollut kyse.

Kepelin ideaali on, ettei hankkeen toiminnallisten ja luovien harjoitteiden käyttäminen vaadi ohjaajalta erityisosaamista tai aiempaa kokemusta. Teoriakirjallisuus tukee tätä käsitystä kyseisten harjoitteiden ohjaamisesta ja korostaa nimenomaan asenteen tär-

keyttä. Aineiston perusteella näin ei kuitenkaan ole, vaan ohjaajat kokivat riittämättömyyttä muun muassa luovien harjoitteiden ohjaamisessa. Erityisesti harjoitteet, jotka vaativat suurempaa heittäytymistä ja hulluttelua, olivat ohjaajille haastavia. Voimme olettaa, että tietyt persoonallisuuden piirteet kuten ulospäinsuuntautuneisuus ja taito heittäytyä ovat eduksi vaihtoehtoisia harjoitteita ohjattaessa. Niitä ei kuitenkaan kukaan vaadi. Harjoitteiden kannalta tärkeää olisi irrottautua liiallisesta itsekritiikistä ja lähteä mukaan leikkiin. Eiväthän osallistujatkaan osaa aina esimerkiksi laulaa tai näytellä ja mitä sitten jos osaavatkin. Kukaan ei voi hallita jokaista luovan sekä aktiivisen toiminnan osa-aluetta. Kyse onkin esimerkin näyttämisestä ja innostavasta asenteesta eikä täydestä osaamisesta.

Ohjaajan rooli on monijakoinen, mikä näkyi aineistossa siinä, miten ohjaajan asema vaihteli tilanteesta riippuen. Syy ohjaajan aseman vaihtelemiseen johtuu toiminnallisista ja luovista harjoitteista, joissa ohjaaja on ajoittain myös osallistuja. Toiminnalliset ja luovat harjoitteet ovat luonteeltaan yhteisöllisiä ja niissä ohjaajat ja ohjattavat oppivat toisiltaan. Ohjaajat osallistavat rohkeasti ryhmäläisiä tekemiseen ja samalla heittäytyvät mukaan. Ohjaajan paikka ei siis ole mitenkään pysyvä. Ohjauksen ollessa käynnissä ohjaajan paikka on lähempänä vertaista ja purkutilanteessa lähempänä auktoriteettia. Auktoriteettina suhteesta ohjattavien kanssa katoaa jotain aitoutta, mutta vertaisena ryhmän hallitseminen voi olla hankalaa. Oikeanlaista ohjaaja ei ole olemassakaan, vaan jokaisen ohjaajan täytyy itse hahmotella oma paikkansa, jotta siitä tulee ohjaajan näköinen ja tälle mahdollisimman luontainen.

Ohjaajan tärkeimmäksi tehtäväksi muodostui turvallisen tilan luominen, jotta Kepeli-harjoitteet saivat mahdollisuuden onnistua. Kepeli-hankkeen harjoitteiden tapa opettaa ja ymmärtää oppiminen ovat kohtalaisen uusi lähestymistapa koko oppimisprosessiin. Siispä myös Kepeli-harjoitteissa on paljon uusia elementtejä, jolloin opetustilanteesta ja oppimisen kokonaisuudesta katoaa tuttuus. Kenties tämän tuttuuden puutteen vuoksi harjoitteet ovat jännittäviä osalle osallistujista ja ohjaajista. Vieraiden elementtien tuominen ohjaustilanteeseen kannattaisikin aloittaa hitaasti, jotta tilanne pysyy mukavana. Samoin harjoitteiden prosessimaisuuteen kannattaa kiinnittää huomiota eli siihen, miten pikkuhiljaa siirrytään harjoite harjoitteelta kohti haastavampaa kokonaisuutta ja totutellaan uuteen. Ohjaajan lisäksi olisi tärkeää mahdollistaa myös osallistujille turvallisten ja tuttujen elementtien läsnäolo, joihin tarvittaessa tukeutua. Se, tarvitaanko tuttujen ele-

menttien löytämiseen ja tuomiseen opetustilanteeseen kokemusta, riippuu paljon ohjaajan ominaisuuksista ja asenteesta. Vaikea kuitenkin uskoa, että kokemuksesta olisi haittaa.

Kepeli-harjoitteisiin tutustuneet ja niitä käyttäneet ohjaajat mainitsivat haastatteluissa Kepeli-hankkeen verkkosivuilta löytyvien ohjeiden olevan monimutkaisia. He toivoivat yksinkertaisia ohjeistuksia, jolloin itse harjoitteen ymmärtämiseen ei tarvitse kuluttaa energiaa, vaan kaiken ajan voi käyttää ohjaamiseen. Irmeli Puntari koki Kepelin järjestämät pajat, joissa kehitetään uusia sekä testataan jo olemassa olevia harjoitteita, erittäin hyödyllisinä ja inspiroivina. Hän ihmetteli myös sitä, kuinka harva ohjaaja tuntuu osallistuvan näihin pajoihin. Yhtenä ongelmana voidaan siis nähdä ohjeistuksien lisäksi se, etteivät ohjaajat osallistu pajoihin eikä heillä todellisuudessa ole mahdollisuutta perehtyä syvemmin harjoitteisiin. Samalla harjoitteiden prosessimaisuus helposta kohti haastavampaa jää mysteeriksi ja harjoitteet muodostuvat vaikeiksi vierautensa takia. Harjoitteiden ohjeistaminen niitä täysin ymmärtämättä on vähintäänkin hankalaa, ellei mahdollonta.

Haasteista huolimatta luovat ja toiminnalliset harjoitteet ovat hyvä tapa aktivoida ohjattavia ja sen liikunnallinen puoli sekä samanaikaisesti yksilön omaa sisäistä oppimista tukeva vaikutus voidaan nähdä erittäin hyödyllisenä ohjauksessa sekä yksilötasolla. Harjoitteista löytyi kovin vähän tietoa aiempia tutkimuksia ja teoriakirjallisuutta tutkittaessa ja aihepiiri tuntuukin kaipaavaan uutta ja syväluotaavaa tutkimusta luovasta toiminnasta ja leikistä osana aikuisen oppimista. Oppiminen leikin ja toiminnallisuuden kautta ei sulje ketään oppijaa pois, vaan päinvastoin tavoittaa monipuolisuudellaan yhä useampia oppijoita. Harjoitteita voisi tutkia osana perinteistä opetusta, jolloin ne tarjoaisivat kaikille opetukseen osallistuville jotain. Kepeli-hankkeen kannalta erityisesti erilaiset kotouttamiseen liittyvät kartoitukset maahanmuuttajien näkökulmasta antaisivat lisätietoa oppijoiden yksilöllisistä kokemuksista ja siitä, mikä auttaisi toimintaan osallistuvia oppimaan tehokkaammin. Myös ohjaajilla ja heidän osaamisellaan on tässä kohtaa suuri merkitys.

Lähteet

African care. African care ry:n verkkosivut. Verkkodokumentti. <<http://www.african-care.fi/jarjesto>>. Luettu 1.10.2017.

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Määräykset ja ohjeet 2012:1. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://www.oph.fi/download/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf>. Luettu 19.2.2017.

Alitolppa-Niitamo, Anne – Fågel, Stina – Säävälä, Minna 2013 a. Olemme muuttaneet – ja kotoudumme – Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto.

Alitolppa-Niitamo, Anne – Fågel, Stina – Söderling, Ismo 2013 b. Olemme muuttaneet – Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto.

Alitolppa-Niitamo, Anne – Säävälä, Minna 2013. Johdattelua kirjan teemoihin. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, Anne – Fågel, Stina – Säävälä, Minna (toim.): Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto. 5-15.

Anis, Merja 2013. Sosiaalityö ja maahanmuuttajat. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, Anne – Fågel, Stina – Säävälä, Minna (toim.): Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto. 147-162.

Batumubwira, Antoinette 2005. An immigrant's voice – Complexity of the client-counselor relation. In Launikari, Mika – Puukari, Sauli (Eds.) Multicultural guidance and counselling – Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 45 – 52.

Browne, M. Neil – Keeley, Stuart M. 2010. Asking the Right Questions. A guide to critical thinking. Ninth Edition. Upper Saddle River, New Jersey. Prentice Hall.

Deci, Edward L. – Ryan, Richard M. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78.

Haavisto, Sari – Lappalainen, Maija – Pöyhönen Sari – Tarnanen, Mirja 2013. Osallisen Suomessa. Kokeiluhankkeiden satoa. Jyväskylä ja Helsinki: Jyväskylän yliopisto. 281–290.

Halla, Tapio 2007. Psykkisesti sairas maahanmuuttaja. Duodecim 123 (4). Verkkodokumentti. <<http://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/duo/duo96297.pdf>> Luettu 29.3.2017. 469–470.

Heikkinen, Hannu 2005. Draamakasvatus -opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Mi-nerva.

Heikkinen, Hannu 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Hirsjärvi, Sirkka – Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Humalajoki, Riina – Mäntylä, Elina 2013. Toiminnalliset kotoutumismenetelmät kotoutumiskoulutuksessa - kokemuksia Turusta. Teoksessa Haavisto, Sari – Lappalainen, Maija – Pöyhönen, Sari – Tarnanen, Mirja (toim.): Osallisena Suomessa. Kokeiluhankkeiden satoa. Jyväskylä ja Helsinki: Jyväskylän yliopisto. 178–181.

Huusko-Tuohino, Oili 2013. Kotoutumiskoulutuksen kieli- ja työpajatoimintaa Meri-Lapissa. Teoksessa Haavisto, Sari – Lappalainen, Maija – Pöyhönen, Sari – Tarnanen, Mirja (toim.): Osallisena Suomessa. Kokeiluhankkeiden satoa. Jyväskylä ja Helsinki: Jyväskylän yliopisto. 182–189.

Jade II -projekti. Jade projektin verkkosivut. Verkkodokumentti. <<http://www.jadeprojekti.fi/>>. Luettu 1.10.2017.

Jauhiainen, Riitta – Eskola, Marjatta 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.

Joubert, Mathilda Marie 2001. The art of Creative Teaching: NACCCE and Beyond. Teoksessa Craft, Anna–Jeffrey, Bob–Leibling, Mike (toim.): Creativity in education. London: Continuum. 17–34.

Järvilehto, Lauri 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kalimo, Raija – Salonen, Ulla – Jarimo-Lehtinen, Mirja (toim.) 2011. Luetaan yhdessä – Vi läser tillsammans – Kausi 2007-2010. Loppuraportti. Verkkodokumentti. <<http://docplayer.fi/7522481-Luetaan-yhdessa-vi-laser-tillsammans-kampanja-kausi-2007-2010-loppuraportti.html>> Luettu 15.5.2017.

Kauppila, A. Reijo 2007. Ihmisen tapa oppia. Opetus 2000. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kepeli 2017. Kepeli- Kotoutumista kehollisilla ja pelillisillä menetelmillä. In Slideshare. Verkkodokumentti <<https://www.slideshare.net/THLfi/kepelikotoutumista-kehollisilla-ja-pelillisill-menetelmilla>> Luettu 28.2.2017.

Kepeli – Kotoutumista kehollisilla ja pelillisillä menetelmillä. Verkkodokumentti. <<http://kepelimetropolia.fi/hankekepelii/>>. Luettu 15.2.2017.

Kerckänen, Heikki – Säävälä, Minna 2015. Maahanmuuttajan psyykkistä hyvinvointia ja mielenterveyttä edistävät tekijät ja palvelut. Systemaattinen tutkimuskatsaus. Suomen työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Edita Publishing Oy. Verkkodokumentti. <http://www.kotouttaminen.fi/files/43286/TEMjul_40_2015_web_09062015.pdf> Luettu 23.2.2017.

Keskeiset käsitteet. Kotouttaminen.fi – Työ- ja elinkeinoministeriön palvelu. Verkkodokumentti. <http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/kotouttaminen/kotouttamistyyn_tauustaa/keskeiset_kasitteet>. Luettu 15.2. 2017.

Kokkinen, Annemari – Rantanen-Väntsi, Leena – Tuomola, Anita 2008. Aikuisen oppijan kirja. Jyväskylä: Kirjapaja.

Kotouttamistyön periaatteet. Kotouttaminen.fi – Työ- ja elinkeinoministeriön palvelu. Verkkodokumentti. <http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/kotouttaminen/kotouttamistyön_tautaa/kotouttamistyön_peraatteet>. Luettu 15.2. 2017.

Kotoutumisen edistäminen. Suomen pakolaisapu. Verkkodokumentti. <<http://pakolaisapu.fi/pakolaisuus/ratkaisut/kotoutumisen-edistaminen/>>. Luettu 17.2.2017.

Kotoutumisen kaksisuuntaisuus. Verkkodokumentti. <<http://kotouttaminen.fi/kotoutumisen-kaksisuuntaisuus>>. Luettu 16.10.2017.

Kotoutumista edistävät toimenpiteet. Verkkodokumentti. <http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/kotoutumista_edistavat_toimenpiteet>. Luettu 15.2. 2017.

Käsitteitä. Pakolaisneuvonta ry. Verkkodokumentti. <http://www.pakolaisneuvonta.fi/index_html?lid=106>. Luettu 16.2.2017.

Laine, Anne 2005. Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY.

Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010. Annettu Helsingissä 30.12.2010.

Leskelä, Leela 2015. Selkopuhe ja ääneen lukeminen. Teoksessa Virtanen, Hannu (toim.): Selkeää ja saavutettavaa viestintää – Viisi artikkelia selkoilmaisusta. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Lonka, Kirsti a 1993. Oppimiskäsitys muuttuu - entä koulutus? Teoksessa Lonka, Irma - Lonka, Kirsti (toim.): Aktivoiva Opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Helsinki: Kirjayhtymä.

Lonka, Kirsti b 1993. Aktivoivan opetuksen pääperiaatteita. Teoksessa Lonka, Irma – Lonka, Kirsti (toim.): Aktivoiva Opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Helsinki: Kirjayhtymä.

Maahanmuuttajat ja kotoutuminen n.d. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Verkkodokumentti. <<http://minedu.fi/maahanmuuttajat-ja-kotoutuminen>> Luettu 16.10.2017.

Maahanmuutto kasvaa ja monipuolistuu. Kotouttaminen.fi – Työ- ja elinkeinoministeriön palvelu. Verkkodokumentti. <[http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/kotouttaminen/kotouttaminen/kotouttamistyön_tautaa/maahanmuutto_kasvaa_ja_monipuolistuu](http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/kotouttaminen/kotouttamistyön_tautaa/maahanmuutto_kasvaa_ja_monipuolistuu)>. Luettu 15.2. 2017.

Määritelmä. Selkokeskus. Verkkodokumentti. <<http://selkokeskus.fi/selkokieli/maaritelma/>>. Luettu 18.2.2017.

Mönkkönen, Kaarina 2007. Vuorovaikutus: Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita. Novitsky, Anita 2016 (toim.). Kohtaamistarinoita – maahanmuuttaja asiakkaan julkisissa palveluissa. Helsinki: Väestöliitto.

Ojanen, Markku 2001 (toim.). Liiku oikein, voi hyvin. Liikunnan merkitys hyvinvoinnille. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 153. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Onnismaa, Jussi 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö: Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Parkkinen, Juha – Puukari, Sauli 2007. Erilaiset maailmankatsomukset monikulttuurisessa ohjauksessa – Käsitteellinen malli ja sen soveltaminen ohjaukseen. Teoksessa Puukari, Sauli – Taajamo, Matti (toim.): Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 23–36.

Peltonen, Anu 2009. Aikuisten maahanmuuttajien tuki. Teoksessa Nissilä, Leena – Sarlin, Hanna-Mari (toim.): Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus. 157–166.

Pulli, Elina 2001. Opi liikkuen, liiku leikkien. Liikuntaa esiopetukseen. Helsinki: Tammi.

Puukari, Sauli – Korhonen, Vesa 2013. Monikulttuurinen ohjaus kotoutumista tukevassa työssä. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, Anne – Fågel, Stina – Säävälä, Minna (toim.): Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto. 32-47.

Puukari, Sauli – Launikari, Mika 2005. Multicultural counselling – Starting points and perspective. In Launikari, Mika – Puukari, Sauli (Eds.) Multicultural guidance and counselling – Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 27 – 44.

Puukari, Sauli – Taajamo, Matti 2007. Kulttuurinen kehitystehtävä monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtien hahmottamisessa. Teoksessa Puukari, Sauli – Taajamo, Matti (toim.): Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 9–23.

Pöyhönen, Sari – Tarnanen, Mirja – Vehviläinen, Eeva-Maija – Virtanen, Aija – Pihlaja, Lenita 2010. Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Rauta, Asko 2005. Selvitys maahanmuuttajien mielenterveyspalvelujen tarpeesta ja saatavuudesta. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005:3. Verkkojulkaisu. Hattu 20.2.2017. <<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/71922/Selv200503.pdf?sequence=1>>. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Sainio, Ari 2015. Selkokieli kirjoituksessa. Teoksessa Virtanen, Hannu (toim.): Selkeää ja saavutettavaa viestintää – Viisi artikkelia selkoilmaisusta. Helsinki. Kehitysvamma-liitto ry.

Sarja, Anneli 2007. Ohjausdialogi, yhteisöllisyys ja opetustyö. Teoksessa Puukari, Sauli – Taajamo, Matti (toim.): Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 37–47.

Schubert, Carla 2009. Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen. Teoksessa Nissilä, Leena – Sarlin, Hanna-Mari (toim.): Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus. 167–178.

Söderling, Ismo 2013. Maahanmuutto ja suomalaisten asenteet. Teoksessa Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Alitolppa-Niitamo, Anne –Fågel, Stina – Säävälä, Minna (toim.). Helsinki: Väestöliitto. 15-31.

Teemoittelu. KvaliMOTV. Verkkodokumentti. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html>. Luettu 20.6.2017.

Vehviläinen, Sanna 1999. Structures of counselling interaction. A conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training. University of Helsinki. Department of education. Helsinki.

Yleisimmin käytetyt termi. Suomen pakolaisapu. Verkkodokumentti. <<http://pakolaisapu.fi/pakolaisuus/sanasto/>>. Luettu 20.2.2017.

Haastattelurunko

Opinnäytetyö

28.6.2017

Kepeli-Hanke

Haastattelurunko

Toiminnallisten ja luovien harjoitteiden haasteet ohjauksessa Kepeli- hankkeessa

-työ ja esittely

-haastattelu nauhoitetaan

-tietosuoja ja selvennys nimen julkaisusta

-haastattelu litteroidaan opinnäytetyöhön, ei ole jatkotietoa käyttääkö Kepeli-hanke omassa oppaassaan tms.

-Kysymykset:

1. Kerro hieman koulutustaustastasi ja aiemmasta työkokemuksesta ohjaamiseen. Mitkä ovat lähtökohtasi ohjaamiseen?

- Onko aiempaa työkokemusta maahanmuuttajien kanssa tehdystä työstä, ryhmätyöskentelystä tai opettamisesta.

2. Kerro hieman projektista, jossa työskentelet.

- Mistä projektissa on kyse, keitä ovat asiakkaat, miten päädyit sinne töihin?

3. Miten projektin ryhmä muodostuu? Onko ryhmä aina sama?

- -Mistä ryhmän asiakkaat tulevat, esim. Työvoimatoimiston kautta tms.

4. Mikä on projektissa ohjaamiesi harjoitteiden päämäärä? Onko ohjaajan ja ryhmän päämäärä sama?

- Esim. ennen harjoitetta osaat tämän, jälkeen harjoitteen tämän. Ryhmän ulkoiset tavoitteet vs. keskittyminen jäsenten sisäisiin tavoitteisiin, sos.konstruktivismi eli oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja sisäisenä tapahtumana.

5. Miten onnistumisia mitataan?

- miten huomataan ja miten niihin reagoidaan.

6. Mikä sinusta tuntuu haasteelliselta, kun ohjaat toiminnallisia ja luovia harjoitteita ryhmän kanssa?

7. Miten suhtaudut haasteisiin?

- Kun esim. havaitset ryhmän vastahakoisuutta tai puutteellisuutta taidoissa onnistua harjoitteessa tms.

8. Millainen on ohjaajan asema suhteessa ohjattavaan ryhmään?

- auktoriteetti vai vertainen, miten ohjaaja saa huomion tai saavuttaa tämän aseman.

9. Miksi koet tärkeäksi käyttää ohjauksessa toiminnallisia ja luovia harjoitteita?

- tuoko se jotain lisää "perus" ohjaamiseen, onko oppiminen tehokkaampaa/parempaa/helpompaa

10. Miten toiminnallisuus ja liikunnallisuus vaikuttavat ohjaustilanteeseen verrattuna passiiviseen/perinteiseen ohjaustilanteeseen? Miten ohjattavat suhtautuvat "erilaiseen" opetukseen?

11. Vaatiiko toiminnallinen ja luova ohjaus erityispiirteitä tai taitoja ohjaajalta?

